

Från
MEDIA LITERACY
till
MEDIEKUNNIGHET

Lärares uppfattning och förståelse av begreppen mediekunnighet
och IKT i skolan och deras syn på medieundervisning

Från MEDIA LITERACY till MEDIEKUNNIGHET

BARBRO OXSTRAND

JMG

BARBRO OXSTRAND

Från MEDIA LITERACY till MEDIEKUNNIGHET

**Lärares uppfattning och förståelse av begreppen
MEDIEKUNNIGHET och IKT i skolan och deras syn på medieundervisning**

Barbro Oxstrand



**GÖTEBORGS UNIVERSITET
JOURNALISTIK, MEDIER OCH KOMMUNIKATION**

Thesis for the degree of Licentiate of Philosophy
The Department of Journalism, Media and Communication
University of Gothenburg

Institutionen för journalistik,
medier och kommunikation
Göteborgs universitet
Box 710
SE-403 30 Göteborg
Sweden
www.jmg.gu.se

barbro.oxstrand@jmg.gu.se
barbro.oxstrand@vastra.goteborg.se

ISBN: 978-91-88212-55-9
ISSN: 1101-4652

© Barbro Oxstrand
Layout: Henny Östlund
Tryck: Ale Tryckteam AB, Bohus, 2013

Denna licentiatuppsats är skriven inom forskarutbildningsämnet Samhällsvetenskap med inriktning mot utbildningsvetenskap. Doktoranden genomför forskarutbildningen på Institutionen för journalistik, medier och kommunikation (JMG) och även som deltagare i forskarskolan CUL.

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor. www.cul.gu.se

Abstract

Education in the Swedish school system should convey and establish the respect for human rights and fundamental democratic values on which the Swedish society is based. Media Literacy, including Critical Media understanding, is increasingly linked to issues of democracy, active citizenship and community involvement. Media education is one of the fundamental rights of all citizens of the world, according to UNESCO and the European Union. Swedish schools are required to provide media knowledge, which in Sweden is often called IKT (ICT). The school, through its compensatory mission, has an important role in giving all children a good media education.

The purpose of the study has been to investigate how teachers for pupils aged 10-12 perceived and understood the concept of media literacy, something that is fundamental to their media education. The two main issues in the study were as follows:

1. In which ways do teachers from different school organisations perceive and understand the concept of media literacy in the school context?
2. In which ways do teachers from different generations perceive and understand the concept of media literacy in the school context?

The study also linked to how teachers perceive their own and pupils' media literacy ability and how they describe their practice.

The results from the study's ten joint interviews in pairs are structured using a processed model of the perspectives that media literacy should include. The analysis is based on an organisational perspective, a generational perspective and ideas by Piaget and Vygotsky about child development and the teachers' supportive role.

Teachers called for explicit support from their principals to develop their media work with the pupils and to get own individual media training at school. Awareness of the importance of different perspectives on the critical understanding of media should be strengthened. All teachers should obtain an acceptable degree of own media literacy so that they can transfer the media literacy that pupils need in order to develop into the informed, reflective and engaged citizens necessary in a democratic society.

Förord

Medier är något jag alltid har intresserat mig för. Som barn handlade det om böcker, då jag läste själv vid fem års ålder och älskade bibliotek. Senare blev det olika medier och medieartefakter. Som lärare fick jag efter hand ett intresse för, och förståelse för vikten av den kritiska medieförståelsen som ett medel för att försöka hjälpa eleverna att bli de aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle som de svenska styrdokumenterna för grundskolan önskade. Det intresset har med tiden växt till att omfatta begreppen mediekunnighet och medieundervisning.

Det är många som ska ha ett stort tack för stöttning på vägen. Det är rektorer och verksamhetschefer för skolan i Älvsborg och senare i Västra Göteborg och dess lärare, Lärarförbundet, forskarskolan CUL, och Göteborgs universitet. Det är Samhällsvetenskaplig fakulteten och dess kansli. Det är institutionen för journalistik, medier och kommunikation (JMG) med alla trevliga arbetskamrater, ingen nämnd och ingen glömd. Några före detta doktorander bör ändå nämnas då de har hjälpt mig med texten till boken. Gabriella Sandstig, du ska ha tack för att du läste text som jag hade skrivit och för ditt stöd. Ann-Sofie Magnusson och Lennart Hast, ni ska ha tack för er stöttning när studierna har kärvat och för att ni har lyssnat. Vi tre har haft dubbel tillhörighet på gott och ont. Mina två handledare Annika Bergström och Ingela Wadbring vill jag särskilt tacka för ett fantastiskt stöd och uppmuntran. Några CUL-doktorander som har kommit att betyda mycket för mig är Airi, Birgitta och Ingela. Tack för all rolig tid vi har haft tillsammans, luncher och annat, för att orka med doktorandarbete på halvtid.

Jag vill tacka min man som har uppmuntrat mig när jag har tvivlat på min förmåga. Jag tackar min snart 90-åriga mor som har hjälpt mig att korrekturläsa min text trots värk och operation. En speciallärare som hon, ger sig inte så lätt. Jag hoppas och vill tro att det är hennes envishet och styrka som jag har ärvt.

Göteborg december 2012

Barbro Oxstrand

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

DEL I

1. MEDIA LITERACY, MEDIEKUNNIGHET och IKT.....	12
1.1 Syfte, frågeställningar och struktur.....	13
1.2 Begreppet Literacy i forskningen.....	14
1.3 Från Media Literacy till mediekunnighet.....	17
1.4 Forskning om mediekunnighet.....	19
1.5 Olika internationella organisationer om mediekunnighet och medieundervisning.....	22
1.6 Forskning om medieundervisning.....	25
1.7 Om medieundervisning i svenska styrdokument	29
1.8 Sammanfattning - begreppet mediekunnighet	32
2. ORGANISATION.....	34
2.1 Olika perspektiv på studier av organisationer	35
2.2 Skolan som både institution och som organisation	39
2.3 Lärarens roll i organisationen.....	41
2.4 Lärarrollen i relation till rektor	44
2.5 Lärares mediefortbildning.....	46
2.6 Sammanfattning - organisation	47
3. GENERATION.....	48
3.1 Generation som begrepp	48
3.2 Olika generationer och medier	50
3.3 Sammanfattning - generation	58
4. DEN STÖDJANDE LÄRARROLLEN	62
4.1 Forskning om barns mognad.....	62
4.2 Miljöns betydelse	65
4.3 Lärarens roll i skolans medieundervisning	66
4.4 Lärares olika grader av mediekunnighet	67
4.5 Sammanfattning – lärarens stödjande roll.....	68
5. METOD.....	70
5.1 Urvalsprocessen	70
5.2 Insamling av empiri	72
5.3 Parintervjuer.....	73

5.4 Databearbetning och analys	75
5.5 Forskningsetiska aspekter	76
5.6 Undersökningens kunskapsanspråk	77
5.7 Modell över olika perspektiv av mediekunnighet	78
 DEL II	
6. EMPIRI - OMGIVANDE MILJÖFAKTORER	84
6.1 Medietillgänglighet i Älvsborg	85
6.2 Medietillgänglighet i Tynnered.....	89
6.3 Medier i det omgivande samhället.....	91
6.4 Sammanfattning – omgivande miljöfaktorer	98
7. EMPIRI - MEDIEANVÄNDNING.....	100
7.1 Teknisk dator - och internetkunnighet	100
7.2 Aktiv medieanvändning	107
7.3 Ökad internetanvändning utan större reflektion.....	112
7.4 Sammanfattning - medieanvändning.....	119
.....	122
8. EMPIRI – KRITISK MEDIEFÖRSTÅELSE	122
8.1 Förståelse för olika medieinnehåll	123
8.2 Kunnighet om olika medier och deras regelverk	127
8.3 Ett tillämpat kritiskt beteende på webben	130
8.4 Sammanfattning - kritisk medieförståelse.....	131
9. EMPIRI – MEDIEKommunikation	134
9.1 Sociala relationer via medier.....	134
9.2 Kreativt skapande med medier.....	140
9.3 Medborgardeltagande via medier.....	145
9.4 Sammanfattning - mediekommunikation.....	147
10. ANALYS AV ORGANISATIONERS BETYDELSE	150
10.1 Ett strukturellt organisationsperspektiv.....	151
10.2 Ett symboliskt organisationsperspektiv.....	153
10.3 Ett kulturellt organisationsperspektiv	154
10.4 Ett ”Human resource” –perspektiv på organisationen	156
10.5 Ett politiskt organisationsperspektiv	157
10.6 Sammanfattning	158
11. ANALYS AV GENERATIONERS BETYDELSE.....	160
11.1 Översikt över generationernas betydelse	160

11.2 Skillnader mellan de äldre och de yngre generationerna	161
11.3 Sammanfattning	165
12. ANALYS AV LÄRARENS STÖDJANDE ROLL	166
12.1 Omgivande miljöfaktorer – miljöns stöd för eleverna	166
12.2 Medieanvändning - lärarnas medieanvändning som stöd för eleverna	169
12.3 Den kritiska medieförståelsen - lärarnas stöd för eleverna begreppsförståelse.....	170
12.4 Mediekommunikation – lärarnas stöd för elevernas medieskapande.....	172
12.5 Sammanfattning - lärares roll för elevernas mediekunnighet	174
13. DISKUSSION	176
13.1 Ramverkets betydelse - organisation	177
13.2 Ramverkets betydelse – generation.....	177
13.3 Lärares stödroll	178
13.4 Metoddiskussion	180
13.4 Vidare forskning	181
13.5 Slutord.....	181
ENGLISH SUMMARY	184
REFERENSER	190
Bilaga 1. Kritisk medieförståelse enligt EU-kommissionen	198
Bilaga 2. Svenskt delresultat	200
Bilaga 3. Information till rektorer	202
Bilaga 4. Information till lärare.....	204
Bilaga 5. Intervjufrågeguide	206

Figurförteckning

Figur 1. Media literacy	21
Figur 2. Exempel på föreställningskartor	74
Figur 3. Olika perspektiv av mediekunnighet	80

Tabellförteckning

Tabell 1. Tidsaxel-medieutveckling, generationer, skolans läroplaner och lärarutbildning	59
Tabell 2. Fördelning av generationer av lärare i olika skolorganisationer	71
Tabell 3. Översikt - organisationers betydelse	150
Tabell 4. Översikt - generationernas betydelse	160

DEL 1

1. MEDIA LITERACY, MEDIEKUNNIGHET OCH IKT

Det svenska skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2011e).

Medieundervisning är en del av de grundläggande rättigheterna för alla medborgare i hela världen enligt UNESCO och Europeiska Unionen. Enligt de två organisationerna bör skolorna utveckla de informerade, reflekterande och engagerade medborgare som är nödvändiga i ett demokratiskt samhälle. Då behöver den kritiska medieundervisningen få ett stort utrymme i skolornas arbete, från förskolan och upp till gymnasiet. Ett viktigt argument för detta är att det stora medieflöde som numera finns i samhället inte automatiskt ger ett ökat samhällsengagemang och/eller valdeltagande utan snarare tvärtom. Detta ses som ett hot mot demokratin genom att skapa apati och passivt tillbakadragande. Forskare som Livingstone, van Couvering och Thumin (1987) hävdar att *Media literacy* till och med kan sägas vara en av de kritiska och uttrycksfulla förmågor som är relevanta för ett fullständigt och meningsfullt liv. Detta beror på att vår miljö inkluderar medier med bilder och symboler som tolkas, och som utgör ramen för våra val, färdigheter och värderingar som är relevanta i vårt dagliga liv (p. 22). Barn och unga föds in i, lever och verkar i ett samhälle där medier och medieinnehåll används på ett sätt som deras föräldrar aldrig har varit med om som barn, och som de kanske inte heller lever och verkar i som vuxna. Det är inte längre möjligt att skilja mellan traditionella medier som tidningar, radio och TV och nya digitala medier eftersom det går att läsa tidningar och titta på TV och film i en dator eller i en mobiltelefon. Google Earth gör det möjligt för oss att ta en promenad i ett kvarter i ett annat land långt borta i stället för att titta på en karta i en Atlas. I olika virtuella gemenskaper kan barn med liknande intressen vara i kontakt med varandra även om de bor i olika länder. Föräldrarna har en skyldighet att lära sina barn det barnen behöver, men skolan har ett uppdrag att stödja föräldrarna på ett ansvarsfullt sätt. Om inte föräldrarna har förmåga att ta sitt ansvar till exempel i fråga om barnets nödvändiga medieundervisning, har skolan enligt Skollagen 1kap. 4§ ett kompensatoriskt uppdrag. Skolan ska sträva mot att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildning. Utbildningen ska också syfta till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (Skolverket, 2010).

Enligt Hockly (2011) kan ny teknik skapa nya sätt till ett kreativt skapande och ge nya sätt att lära sig på och att finna innovativa lösningar. Enligt honom är det mycket viktigt för skolorna att arbeta med

områden som kreativitet och innovation (entreprenörskap), kommunikation och samarbete. Detsamma gäller egen forskning och informationssökning, liksom det kritiska tänkandet precis som frågor kring problemlösning och att fatta beslut och frågor kring ett digitalt samhällsmedborgarskap. Även om yngre användare av ny teknik ofta har lättare för att våga sig på att pröva och använda ny teknik än äldre personer, innebär inte detta att barn och unga automatiskt blir duktiga användare med god förståelse av den nya tekniken (Hockly, 2011). Det är de vuxna runt omkring barnet som behöver lära barnet. Vuxna utan egen tillräcklig kunnighet om medier kan känna oro för att barnen ska utsättas för till exempel pornografi, våld och mobbing i kontakten med nya medier och inte kunna hantera detta och därför kan dessa föräldrar försöka att hindra sina barn att utforska nya medier. Men det är väldigt svårt, om inte omöjligt, att isolera barnet från dess omgivning. Istället är det genom att erövra en god medieförståelse som barn och unga kan få den kunskap som de behöver för att hantera verkligheten på rätt sätt och stå emot negativ påverkan (Hobbs, 2008).

Skolan har genom sitt kompensatoriska uppdrag en viktig roll i att ge alla barn en god medieundervisning. Om eleverna ska kunna uppnå det kritiska förhållningssätt som anges i läroplan Lgr11 kan detta inte enbart gälla tillgång **till** olika medier och hur de tekniskt ska användas, utan undervisningen bör även gälla undervisning **om** olika medier. En genomarbetad medieundervisning ska genomsyra hela skolverksamheten. Elever behöver utveckla sin kritiska förmåga och sitt kritiska förhållningssätt. Denna förståelse ska ge eleverna möjlighet att utveckla den mediekunnighet de behöver för att kunna utvecklas till de informerade, reflekterande och engagerade medborgare som är nödvändiga i ett demokratiskt samhälle.

1.1 Syfte, frågeställningar och struktur

Studiens syfte är att undersöka hur lärare för elever i åldrarna 10-12 år (mellanstadiet) uppfattar och förstår innebörden av begreppet mediekunnighet, ett begrepp som de mer ofta benämner IKT i skolkontexten. Olika skolorganisation kan inverka på olika sätt på lärarnas uppfattningar genom sin struktur, rektorernas stöd och arbetskamraters åsikter. Lärare födda i olika generationer har upplevt olika medier och olika händelser i samhället under sin uppväxt, vilket kan ha betydelse för deras uppfattning. Lärarna har utbildat sig när olika läroplaner varit gällande och detta kan också ha betydelse hur lärare födda i olika generationer uppfattar begreppet mediekunnighet.

De två övergripande frågeställningarna är följande:

- Hur uppfattar lärare från olika skolorganisationer begreppet mediekunnighet i skolans kontext?
- Hur uppfattar lärare från olika generationer begreppet mediekunnighet i skolans kontext?

Studien kommer även att kopplas till hur lärare uppfattar sin egen och elevernas mediekunnighet och hur lärarna beskriver sin praktik.

Uppsatsen är indelad i två delar för att göra den tydlig för läsaren. Den första delen börjar med en övergripande beskrivning över literacy och begreppet *Media literacy* med förklaring av det valda paraplyuttrycket mediekunnighet. Därefter beskrivs forskningsfältet mediekunnighet och hur begreppet mediekunnighet hanteras i policydokument. Sedan beskrivs begreppet mediekunnighet utifrån en skolkontext och forskning om medieundervisning. Kapitel 2 till kapitel 4 presenterar studiens tre teoretiska ramverk som är organisation, generation och den stödjande lärarrollen. Del I avslutas med kapitel 5 om metod.

Den andra delen börjar med fyra kapitel där empirin har tematiserats och redovisats. Citaten i alla empirikapitel visar hur lärarna resonerar och det är främst lärarnas egen berättelse som bär fram empiribeskrivningen. Ingen av dessa fyra kapitel innehåller några analyser, utan resultat och analyser av organisationens och generationens betydelse är samlade i två efterföljande kapitel, kapitel 10 och kapitel 11. Kapitel 12 diskuterar resultat och analyser av hela studiens empiri speglat i de inledande kapitlen samt i ljuset av Piaget och Vygotskijs tankar om lärarens stödjade roll för lärandet. En diskussion utifrån analyser av empirin och förslag på vidare forskning återfinns i det avslutande kapitlet 13.

1.2 Begreppet Literacy i forskningen

De grundläggande färdigheter som behövs för att kunna läsa, analysera och producera texter och en mer kritisk förståelse av text och textbaserad kommunikation uttrycks på engelska som *Literacy*, ofta i kombination med *critical*. På svenska översätts det ibland till literacitet, men det engelska uttrycket används mer och mer även i svenska texter (Carlsson & Brömssen, 2011) och det görs så fortsättningsvis i denna text. Muntligt tal är en kritisk förutsättning för literacy. För små barn är mängden talat språk, interaktion och mentorsskap som vuxna har bistått med i deras tidiga liv, den viktigaste variabeln för senare framgång i literacy och lärande i skolan (Gee, 2012).

I det nutida teknologiska samhället kan inte bilder och andra symboliska system lämnas utanför literacy-begreppet (Fast, 2008). Detta kan lätt överföras till tankarna om det utvidgade textbegreppet. Det vidgade eller utvidgade textbegreppet är ett uttryck som används i utbildningssammanhang och begreppet innefattar förutom det skrivna och talade ordet, bild, film och ljud. Det vidgade textbegreppet återkommer i svenskämnets kursplaner och skrevs för första gången ut i klartext 1994 med argumenten att skolan bör gå i takt med det omgivande och föränderliga samhället där generell mediekompetens blir allt viktigare och det därför inte längre räcker med att behärska det traditionella skriftspråket i böcker. I den nya läroplanen för gymnasieskolan 2011 återfinns begreppet vidgat språkbegrepp (Skolverket, 2009a).

Det traditionella sättet att översätta literacy har varit att enbart se till förmågan att läsa och skriva, alltså den rent tekniska färdigheten. Säljö (2005) menar att begreppet literacy under senare tid har fått en vidgad betydelse och hävdar att det som på engelska kallas för literacy är skriftspråkliga aktiviteter som är synnerligen komplexa och varierande. Det handlar bland annat om att dra slutsatser, att göra associationer och förhålla sig kritisk. Kritisk literacy tar sin utgångspunkt i *Cultural literacy* som innebär att lära sig förstå hur världen fungerar socialt, kulturellt och politiskt, men lägger till ett kritiskt förhållningssätt till språkliga och kulturella uttrycksformer. Läs- och skrivförmågan och den kritiska analytiska förmågan är enligt Livingstone (2008b) basen för all känd literacy och exempel på detta är att barn som inte kan läsa i böcker, inte heller kan läsa och arbeta på internet. Både traditionen *Information literacy* och traditionen *Media literacy* kan utveckla innovativa sätt att möta nya empiriska utmaningar, genom att också använda metoder från läsforskningen (Livingstone, 2008b).

Studiens literacybegrepp grundar sig på hur läsandet omvandlas från att vara en begränsad färdighet knuten till en viss textgenre till att bli en komplex förmåga och aktivitet som handlar om tekniska och intellektuella färdigheter av många olika slag på olika nivåer, till exempel:

...att kunna använda datorer och programvara, att veta hur man söker information, att kunna bedöma vad man kan lita på, att kunna förstå texten på rimligt sätt och kunna sätta in den i sitt eget sammanhang och så vidare (Säljö, 2005, p. 221).

I dagligt liv uppträder ständigt nya former av *literacy*, till exempel genom internet, telekommunikation och data. Att tala om pluralformen *Literacies* ses därför som nödvändigt av en rad forskare (se t.ex. Hill, Weibull, & Nilsson, 2007; Jenkins, 2006; Livingstone, 2008a). Literacybegreppet bör ses som en social praktik där barn och unga socialiseras in i olika tolkningsgemenskaper (Carlsson & Brömssen, 2011). Det innebär att elevernas vardagserfarenheter utnyttjas för att få en meningsfull undervisning i förskola och skola och att undervisningen då berör eleverna. Läraren kan hjälpa eleverna till ett mer kritiskt förhållningssätt till de texter de möter. Eleverna lär sig att föra en kritisk dialog med sig själv, via den text han eller hon läser (p. 27). Detta utvecklar elevernas literacyförmåga. En utbredd uppfattning är att *literacies* inte är några grundläggande färdigheter man en gång tillägnat sig för alltid. I stället lyfts den sociala dimensionen kring begreppet fram i diskussionen som utvecklande (Hill et al., 2007; Säljö, 2005).

Den digitala tekniken, virtualiteten och den medskapande kulturen skapar också nya sätt att uppfatta och konstruera *literacies* (Hill et al., 2007; Säljö, 2005). En del av den nutida samhällsdebatten sker i olika bloggar och i olika sociala medier via internet. Ett uttryck som framträder starkt hos Jenkins (2006) är *Participatory cultures*, ett uttryck som kan översättas med ”deltagande kulturer” (Dunkels, 2012). Dr Abdul Waheed Khan, biträdande generaldirektör för kommunikation och information – UNESCO refererar till Jenkins:

Media education comes within reach of Information Literacy as we are facing a “convergence culture”, which according to Henry Jenkins, is “where old and new media collide, where grassroots and corporate

media intersect, where the power of the media producer and the power of the media consumers interact in unpredictable ways. Blogging, YouTube, Wikipedia, and other social networking sites are all examples of how this convergence culture is playing out in the networked world (Khan, 2008, p. 17)

Flera forskare (se till exempel Wawrzynski, LoConte, & Straker, 2011), (Yu & Wu, 2011), (Yurdabakan, 2011) ser potentiella fördelar med former av deltagarkulturer som en möjlighet att lära av varandra, så kallad *Peer-to-peer-learning*. Det innebär ett utbyte av individuella kunskaper och kulturella uttrycksformer. Gee (2004) beskriver dessa gemenskaper som informella lärmiljöer som skapar en stark känsla av samhörighet. Dessa informella lärandemiljöer möjliggör ett kraftfullt lärande. På populära internetportaler eller som de också kallas; olika nätgemenskaper (Dunkels, 2009) som MSN, Facebook och Billdagboken finns det ofta en personlig presentation som utgör en väsentlig del av kommunikationen och identitetskonstruktionen. Men på fan fictionsidorna är det även möjligt att läsa, skriva, publicera och kommentera texter utan att avslöja mer om sig själv än ett smeknamn (Hill et al., 2007). Fan fiction-begreppet innebär i allmänhet att skriva berättelser med en kombination av etablerade karaktärer och etablerade "världar" (Kell, 2009). Fan Art är ett sätt att kommentera originalprogrammet som en form av kulturellt skapande med sina egna estetiska principer och traditioner (Hellevik, 2002, p. 248). Jenkins (2008) tar J.K. Rowlings böcker om Harry Potter som exempel på fan fiction och beskriver arbetet med en webbsida "The Daily Prophet" som skapades av en 13-årig flicka. Webbsidan handlade om Harry Potters skola Hogwart. För att få delta i fantasiskolan var kravet att man skulle skapa sig en påhittad identitet. Dessa karaktärer vävdes sedan in i "nyhetsartiklar" om händelser på Hogwart. När reportrarna på *The Daily Prophet* skrev sina artiklar om livet på Hogwart vävde de in varandras alter ego i historien och försökte respektera varje barns bild av sin roll i den påhittade världen. En viktig del i fan fiction-skrivandet har varit att ge och få feedback. Att förhålla sig konstruktiv till feedback har inneburit att texterna hela tiden har varit föremål för förhandling. Författarna måste vara beredda att lyssna på läsarna, kompromissa och argumentera. Till en början kanske bara en ung författare läste andras texter men när ett fan väl hade börjat skriva och dela med sig av sina berättelser, blev han eller hon ofta inspirerad av de andra fansens feedback till att skriva mer och bättre (p. 181). Att skriva fan fiction är nära sammankopplat med att utvecklas genom kollektiv interaktion. Det informella lärlingsskapet där mer erfarna hjälper dem med mindre erfarenhet är en aspekt av den kollektiva, medskapande kulturen (Wenger, 2012).

Interaktionen och det kollektiva skapandet av fiktion på fan fictionportalerna utmanar formella lärmiljöers sätt att bedöma vad som är bra eller dåligt och vad som utvecklar och ger framgång. Literacies, språket och berättandet, är komponenter som tillsammans spelar roll för hur unga människor upplever sig själva, bygger sin identitet och sin självkänsla (Hill et al., 2007). Runt år 2000 hotade ett stort mediebolag med juridiska åtgärder till olika personer som hade skapat webbsidor med deras fantasifigurer. Men då det visade sig att det ofta var barn som skapat dessa webbsidor utan ekonomisk vinst, slutade aktionen med att mediebolaget gav sitt tillstånd och även såg dessa

webbsidor som bra marknadsföring av deras egna produkter. Numera kan även elever starta fan fiction bloggar och publicera sitt materiel (Jenkins, 2008).

Färdigheter som utvecklas i de deltagande kulturerna värderas högt på den moderna arbetsplatsen och för unga människor kan det innebära en förbättrad uppfattning om sin kultur och sitt medborgarskap. Forskare (se till exempel Kellner & Share, 2005) varnar för att individer och grupper inte kommer att kunna delta i den framväxande globala ekonomin, nätverkssamhället och den digitala kulturen om de inte erbjuds kvalificerad medieundervisning. Nackdelen är att möjligheten att medverka i olika deltagarkulturer kan fungera som en ny form av den dolda läroplanen om inte barn och unga erbjuds medieundervisning av sin familj, vänner eller av skolan. Genom att känna till, bli inspirerad av och också ha ett kritiskt förhållningssätt till drivkrafterna bakom unga nätkulturer i allmänhet och fan fiction i synnerhet, kan svensklärare bli mycket viktiga för utvecklingen av elevers literacy-förmåga i formella lärmiljöer. Dessa kunskaper kan eleverna sedan tillämpa och fortsätta att utveckla i informella lärmiljöer (Hill et al., 2007).

1.3 Från Media Literacy till mediekunnighet

Europeiska kommissionen använder i en slutrapport från en stor jämförande europeisk studie om *Media literacy* i olika europeiska länder begreppet *Media literacy* som ett paraplybegrepp där flera olika literacies ingår (The European Commission -The framework-Annex B, 2009). Allt fler forskare argumenterar för att både begreppet *Media literacy* och *Information literacy* ska integreras och föreslår då att det enbart ska kallas för *Media literacy*.

Media literacy has tended to focus on cultural expression and has a critical dimension that information literacy lacks. Recently, however, information literacy is increasingly connected to issues of democracy and active citizenship. There is a need to bring the two forms of literacy together (Jacquinot-Delaunay, Carlsson, Tayie, & Perez Tornero, 2008, p. 22)

I slutet av 2000-talets första decennium börjar man tala och skriva om ”*Media literacy*” i internationell medieforskning och policydokument med en sammanslagen betydelse av de tidigare begreppen *Information literacy* och *Media literacy*. Ibland förtydligas den nya beteckningen genom att sätta prefixet *New* framför, såsom Jenkins (2006) gör i uttrycket *New Media literacies*. *New Media literacies* är enligt Jenkins en uppsättning färdigheter och sociala kompetenser som unga människor behöver i samband med användningen av nya medier. Det innebär läskunnighet, forskningskunnande, teknisk kunnande och färdigheter i kritisk förståelse, kompetenser som bör läras ut i klassrummen (Jenkins, 2006). Medieforskare¹ anser att det sammanslagna begreppet *Media Literacy* i korthet innebär att få tillgång till medier och kunna hantera dessa, att kritiskt kunna analysera och förstå medieinnehåll samt att själv kunna publicera med hjälp av medier. Perez Tornero och Pi (Pérez

¹ (se t.ex. Buckingham, 2007; Carlsson, Tayie, Jacquinot-Delaunay, & Perez Tornero, 2008; Fogelberg, 2005; Hobbs, 2004, 2005; Hobbs & Frost, 2003; Livingstone, 2008b; Nilsen & Säljö, 2009; Pérez Tornero J.M., 2008, pp. 103, 105)

Tornero & Pi, 2011) uttrycker en vanlig, mycket kort definition av *Media literacy* som “*The ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts*” (p. 73)

Den kommunikativa förmågan betonas inom *Media literacy*, vilket innebär allt från att skapa medieproduktioner med kreativa, tekniska, semiotiska och sociala färdigheter till att blogga och delta i virtuella gemenskaper. Kommunikation är en förutsättning för interaktion mellan människor, en interaktion baserad på gemensamma regler. Den gemensamma förståelsen är viktig (Pérez Tornero J.M., 2008). Fokus flyttas i *Media Literacy*-konceptet från ren läskunnighet och från att vara ett uttryck för den enskilde, till att vara ett uttryck för gemenskap och delaktighet (Jenkins, 2006).

Statens medieråd bildades i Sverige den 1 januari 2011 med uppdraget att stärka barn och unga som medvetna medieanvändare och skydda dem från skadlig mediepåverkan. Ett centralt begrepp för myndighetens arbete är begreppet mediekunnighet. Mediekunnighet är enligt Statens medieråd:

...de kompetenser som gör att människor kan hitta, analysera, värdera och skapa innehåll i olika mediala genrer och former. Att använda medier som tekniska hjälpmedel för annan verksamhet blir då en förmåga av flera (Statens Medieråd, 2011a).

Ett annat sätt att uttrycka mediekunnighet på är att det innebär att få tillgång till medier och lära sig använda dessa, att lära sig att analysera och att ha ett kritiskt förhållningssätt till olika medier, att kunna förstå och utvärdera medier, bland annat om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser, samt att kunna skapa kreativt med olika medier. Genom att följa den internationella sammanslagningen av *Media literacy* och *Information literacy* anser jag att det svenska paraplybegreppet **mediekunnighet** kan användas som översättning av det engelska begreppet *Media literacy*.

I svensk skolkontext förekommer det flera olika beteckningar på delar av betydelsen inom paraplybegreppet mediekunnighet. Skolverkets utvecklingsavdelning översätter *Media literacy* i internationella skrifter med begreppet mediekompetens (Grizzle & Wilson, 2011). Sveriges regering har genom Regeringskansliet skrivit att **IT** (Informationsteknik) ska vara ett stöd för medborgardialog samt bidra till att öka medborgarnas kunskap, samhällsengagemang, insyn och inflytande (Näringsdepartementet, 2011, p. 34). Då mycket av texten handlar om kunskap om den praktiska hanteringen kan deras innebörd av IT åtminstone ingå som en del av begreppet mediekunnande. Skolverket använder begrepp som **IKT** (Informations- och kommunikationsteknik) och **IT och mediekompetens**. Uttrycket IKT leder gärna till en syn på medier som enbart tekniska hjälpmedel. Uttrycket IT (Informationsteknik) har en helt annan teknisk betydelse på tekniska högskolor vilket kan skapa begreppsförvirring.

Digital kompetens används ibland i skolsammanhang. Detta innefattar en säker och kritisk användning av informationssamhällets teknik samt grundläggande färdigheter i informations- och kommunikationsteknik (IKT), enligt Europarådet och Europaparlamentet, som skriver att digital

kompetens är en av åtta nyckelkompetenser inom det livslånga lärandet. Alla nyckelkompetenser är beroende av varandra och tonvikten för alla nyckelkompetenser ligger på kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor. En annan nyckelkompetens är **social och medborgerlig kompetens**. Social kompetens avser här personlig, interpersonell och interkulturell kompetens och alla beteendeformer som hjälper individen att delta i samhällslivet och arbetslivet på ett effektivt och konstruktivt sätt. Det är kopplat till personlig och social välfärd. Kunskap om seder och bruk i de olika miljöer där människor verkar är nödvändig. Medborgerlig kompetens, och i synnerhet kunskap om sociala och politiska begrepp och strukturer (demokrati, rättvisa, medborgarskap och medborgerliga rättigheter), gör individen rustad för ett aktivt och demokratiskt deltagande (Europarådet & Europaparlamentet, 2011). Enligt Säljö (2005) är forskaren Erstads uttryck *digital literacy* (Urwick, 1970) detsamma som vad en del forskare kallar *media literacy*:

... ett utmärkt exempel på hur läsande omvandlas från att vara en begränsad färdighet knuten till en viss textgenre till att bli en mycket komplex förmåga och aktivitet som handlar både om tekniska och intellektuella färdigheter av många olika slag på olika nivåer: att kunna använda datorer och programvara, att veta hur man söker information, att kunna bedöma vad man kan lita på, att kunna förstå texten på ett rimligt sätt och att kunna sätta in den i sitt eget sammanhang (2005, p. 221).

Statens Medieråd (Statens Medieråd, 2011a) anser att översättningen av begreppet *Media literacy* till **mediekunnighet** mer stämmer överens med begreppets vidare betydelse än ordet mediekompetens som mer ses som en beteckning på teknisk kompetens. Med stöd av Statens Medieråd kommer paraplybegreppet mediekunnighet fortsättningsvis användas i texten.

Då både digital kompetens och social och medborgerlig kompetens ingår i det nya engelska begreppet *Media literacy*, ingår detta enligt min åsikt även i begreppet mediekunnighet. Skolverkets betydelse av IT och IKT som tekniska färdigheter vad det gäller digital teknik, datorer och internet ingår då också i paraplybegreppet mediekunnighet. Ibland förtydligas ändå uppsatsens text till att skriva både mediekunnighet och IKT då flera av de intervjuade lärarna ofta använder begreppen som synonymer.

1.4 Forskning om mediekunnighet

Forskningsområdet mediekunnighet (*Media literacy*) är normativt till sin natur (se till exempel Livingstone, 2008b). Min studie följer detta mönster. Mediekunnighet är ett område som definieras både av forskning och policymakare och det är ofta samma personer som verkar inom båda områdena. David Buckingham, professor vid *Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London*, Renee Hobbs, professor vid *Temple University's school of Communications and Theater* och grundare av *Media Education Lab*, samt Sonia Livingstone, professor vid *Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science*, är exempel på forskare som arbetar på det viset.

Mediekunnighet förknippas alltmer med frågor om demokrati, aktivt medborgarskap och samhällsengagemang i ett professionellt, demokratiskt och hållbart samhälle genom den ökande konvergensen av bland annat radio, TV och internet (Carlsson et al., 2008). Det demokratiska samhällets digitalisering av offentliga tjänster ställer krav på sina medborgare och det blir medborgarnas skyldighet att skaffa sig förmåga att kunna använda dessa tjänster (Erstad, 2010). Mediekunnighet blir då något nödvändigt för att kunna leva i vårt moderna samhälle (Thoman & Jolls, 2004). Medborgarskapet förankras och utvecklas i människors livsvärld, i deras värderingar, deras identitet och i det vardagliga livet (Folke-Fichtelius, 2009, p. 73). En viktig förmåga som framtida medborgare i ett demokratiskt informationssamhälle kommer att behöva enligt forskare är den kritiska medieförståelsen (Kellner & Share, 2005). Ett demokratiskt samhälle behöver invånare som har utvecklat god mediekunnighet så att de kan förstå hur politiska och ekonomiska egenintressen kan spridas genom medier. Ju fler invånare som har god mediekunnighet, desto större är sannolikheten att invånarna kan förstå vad som är rätt eller fel och stå emot det skenbara och vilseledande och manipulerande. Dessa medborgare har erövrat en vana att tänka kritiskt och att ifrågasätta olika medieinnehåll. Om dessa medborgare även har prövat att skapa eget medieinnehåll och då till exempel själv har manipulerat bilder, kan dessa medborgare förstå att allt som de ser och upplever inte behöver vara sant och förhålla sig till det.

Buckingham (2003) beskriver mediekunnighet som ett område indelat i fyra delar:

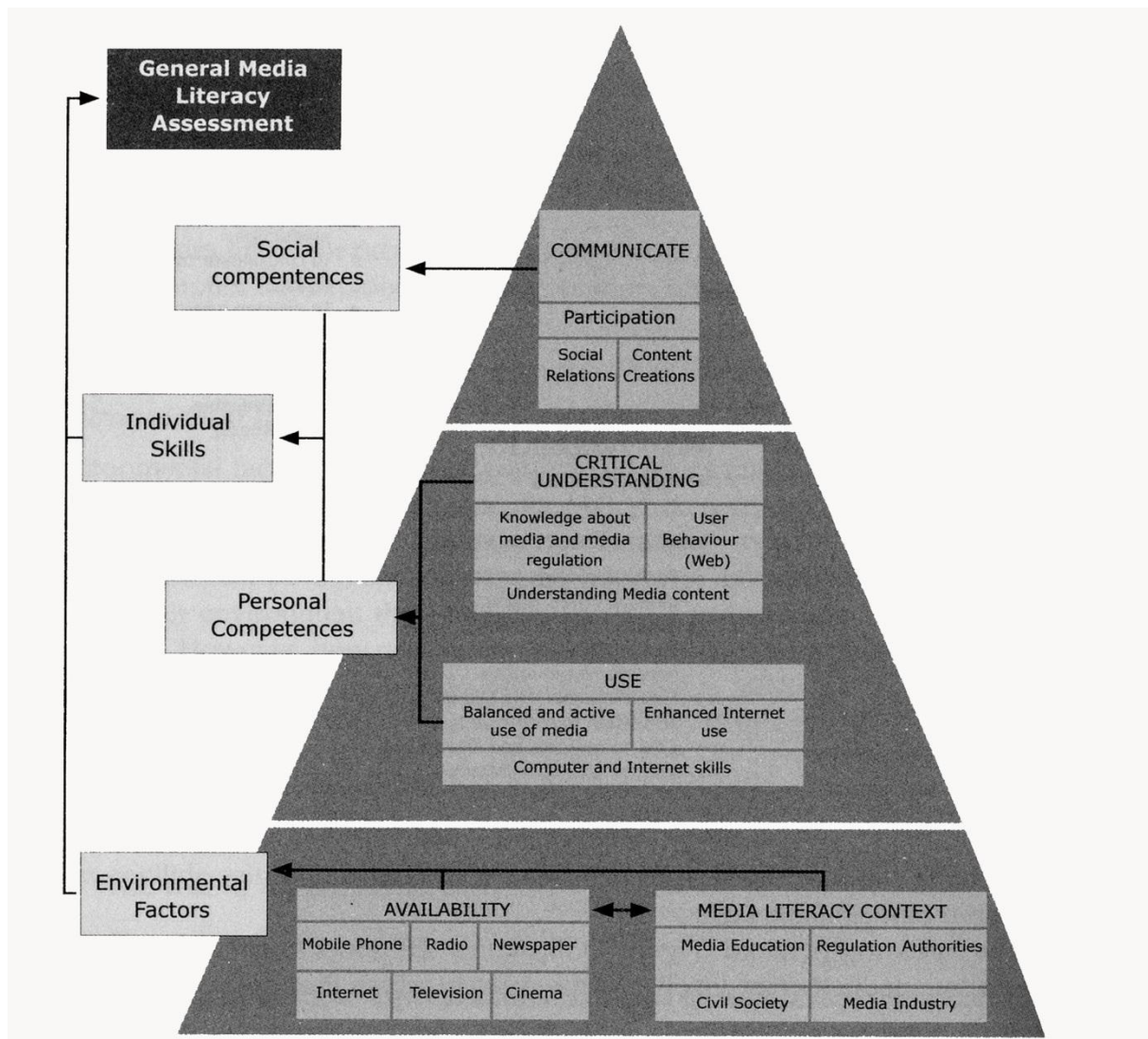
- 1) **Medieproduktion** – att förstå att medietexterna är medvetet tillverkade, ofta för kommersiell vinning och ofta av medieföretag som verkar på en global arena,
- 2) **Mediespråket** – att uppfatta koderna, genre, val, och kombinationer som används i innehållet,
- 3) **Representation** – att erövra förståelse för att medieinnehåll inte är som fönster mot världen, utan är medieinnehåll som selektivt porträtterar idéer, värderingar och ideologier, samt
- 4) **Publiken** – att förstå hur medieinnehåll riktas mot särskilda målgrupper och att lägga märke till – och förstå hur publiken väljer och använder medier och gör tolkningar av vad de läser, lyssnar på och visar. Två personer som ser samma film har till exempel inte exakt samma upplevelse av filmen.

Enligt Pérez Tornero & Pi (2011) är mediekunnighet en kombination av medieundervisning och en stimulerande miljö som uppmuntrar till kreativt deltagande i och genom medier. Pérez Tornero och Pi (2011, p. 25) utvecklar målen för en god mediekunnighet enligt följande (min översättning):

- att öka medvetenheten om hur medieinnehåll påverkar uppfattningar, populärkultur och personliga val
- att ge färdigheter för kritisk analys
- att ge kreativa färdigheter att lösa problem
- att utveckla produktionskapacitet
- att befästa kommunikativa rättigheter

- att utveckla interkulturell dialog
- att stärka demokratin, och
- att utveckla aktiva och deltagande medborgare

Dessa forskare har arbetat fram en modell av perspektiv på mediekunnighet som pekar på två dimensioner, faktorer i miljön och den individuella kompetensen, se figur 1.



Figur 1. Media literacy

Modellen utgår ifrån den vida innebörden av mediekunnighet som många forskare lyfter fram. Perez Tornero & Pi (2011) formulerar att den vida innebörden av mediekunnighet inkluderar television och film, radio och inspelad musik, internet och annan ny digital kommunikationsteknologi (p. 73). Modellen ska förstås från triangelns bas och uppåt. Basen i modellen utgörs av miljöfaktorer som visar på de nödvändiga förutsättningarna för mediekunnande och de faktorer som kan underlätta eller hindra detta. När de yttre förutsättningarna finns, är nästa nivå den individuella mediekunnigheten. Den

individuella mediekunnsigheten delas in i två större områden: den personliga mediekunnsigheten och den sociala mediekunnsigheten. Den personliga mediekunnsigheten omfattar två nivåer, där den lägre nivån är praktisk medieanvändning och den högre nivån är kritisk förståelse. Social mediekunnsighet finns högst upp i modellen, en kommunikativ, deltagande förmåga som möjliggör fullt engagemang i mediasamhället. För att kunna nå den nivån och på ett bra och klokt sätt kommunicera via olika medier, bör man ha god kunskap i de underliggande nivåerna. Social mediekunnsighet innebär att kunna skapa sociala relationer via medier, att kreativt kunna skapa med medier och att som slutligt mål kunna ta aktiv del som medborgare via medier. Personlig mediekunnsighet som inkluderar medieanvändning och kritisk medieförståelse, tillsammans med social mediekunnsighet som inkluderar olika färdigheter med mediekommunikation, skapar en god, individuell mediekunnsighet.

1.5 Olika internationella organisationer om mediekunnsighet och medieundervisning

Olika internationella organisationer som UNESCO, Europeiska kommissionen, Europaparlamentet (The European Commission-recommendation on media literacy, 2010; UN-Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse, 2009; UNESCO, 1982), och många oberoende medieorganisationer som AML (The Association for Media Literacy-Canada, 2008), CML (Centre for Media Literacy, 2002-2011), NAMLE (NAMLE-Core Principles, 2009; UNESCO-Teacher training, 2008) och OFCOM i Storbritannien (OFCOM, 2008) betonar vikten av mediekunnsighet och medieundervisning. I en litteraturstudie (Oxstrand, 2009) uppvisas en stor samstämmighet angående vad de olika internationella organisationerna och olika forskare skriver om mediekunnsighet.

UNESCO belyser vikten av en global utveckling av en gemensam definition av god medieundervisning för att stärka banden mellan medieundervisning, kulturell mångfald och respekt för mänskliga rättigheter (UNESCO-Paris agenda, 2007, p. paragraf 2). UNESCO har sedan Grunwaldförklaringen (UNESCO, 1982), arbetat med mediekunnsighet och medieundervisning och UNESCO hävdar att medier är en allt viktigare och starkare kraft i dagens samhälle. För att säkerställa ett konsekvent och systematiskt sätt att undervisa om medier, måste det ses som en förutsättning för modernt medborgarskap. Buckingham fick år 2001 i uppdrag att skriva ett strategidokument för UNESCO, *Sector of Communication and Information* (UNESCO & Buckingham, 2001). Texten fokuserade på barn och ungdomar i skolåldern och dokumentet gav en kort definition av området mediekunnsande/medieundervisning och en kort översikt av utvecklingen i världen. Resultatet har blivit en strategi som UNESCO anser sig kunna stödja på lokal, nationell och internationell nivå. Buckingham hävdade i dokumentet att medieundervisning måste erkännas som en grundläggande mänsklig rättighet för barn för att de ska kunna få ta del av de rättigheter som proklamerats i FN: s Barnkonvention och därmed delta i de processer som styr deras liv.

Medieundervisning definierades i dokumentet som något som gällde alla former av medier, inklusive rörliga bilder (film, TV och video), radio och inspelad musik, tryckta medier (särskilt tidningar), och

den nya digitala kommunikationstekniken. Medieundervisning skulle syfta till att utveckla en bred *literacy*, inte bara när det gällde läsning och skrivning, utan också av förståelse av system av bilder och ljud. Medieundervisningen skulle handla om medier, inte att förväxla med undervisning genom medier, såsom undervisning med hjälp av TV eller datorer, eller enbart om den instrumentella användningen av medier som läromedel eller pedagogisk teknik, utan skulle innehålla en kritisk mediediskussion. Medieundervisning skulle syfta till att utveckla både kritisk förståelse och aktivt deltagande för att göra det möjligt för barn och ungdomar att tolka och göra medvetna val som mediekonsumenter. Barn och ungdomar skulle även bli medieproducenter och utveckla en kritisk och kreativ förmåga och bli starkare deltagare i samhällslivet (UNESCO & Buckingham, 2001).

UNESCO-mötet i Paris år 2007 fann att Grunwald-deklarationen fortfarande hade stor relevans, och kanske var än mer viktig 25 år senare. UNESCO antog då "Parisagendan", tolv rekommendationer för medieundervisning i syfte att främja det praktiska genomförandet (UNESCO-Paris agenda, 2007). Medieundervisning blev nu placerad inom ramen för livslångt lärande på alla stadier och omfattade alla medier. UNESCO ansåg att det var viktigt att utveckla en gemensam definition av mediekunnande och medieundervisning och att stärka banden mellan medieundervisning, kulturell mångfald och respekt för mänskliga rättigheter (Carlsson et al., 2008). Medieundervisning borde enligt UNESCO integreras i början av lärarutbildningen och medieutbildning och forskningen borde utvecklas. Under 2008 publicerade UNESCO ett förslag till lärarutbildning inom medieundervisning (UNESCO-Teacher training, 2008), för att integrera medieundervisning och IKT (i UNESCOs text: *Media education and information literacy = MIL*). Utformningen av lärarutbildningen kom att bli så bred att den kunde tillämpas i hela världen och kunde anpassas till olika länders behov. I denna lärarutbildning ingick Europeiska kommissionens - och flera västerländska organisationers uppfattningar om vad medieundervisning borde innehålla, och centrala begrepp lånades från den kanadensiska medieorganisationen AML (The Association for Media Literacy-Canada, 2008).

Europeiska kommissionen har tillsammans med Europarådet arbetat med Mediekunnande/ Medieundervisning sedan Lissabonstrategin år 2001. Europeiska kommissionen förklarar sitt intresse för att främja mediekunnighet i Europa med att medierna spelar en viktig roll för att främja de demokratiska värdena i hela Europa, särskilt genom att främja social sammanhållning, kulturell mångfald och pluralistisk tillgänglighet. Medieundervisning hjälper medborgarna att förstå hur medierna filtrerar intryck och åsikter, formar populärkulturen och påverkar personliga val (The European Commission, 2012). Europaparlamentet antog en resolution i december 2008 angående medieundervisning där de betonade att mediekunnande var "en nödvändig, viktig färdighet i informations-och kommunikationssamhället". Mediekunnighet borde utgöra en integrerad del av läroplanen på alla nivåer i skolan och vara en obligatorisk del av lärarutbildningen, och det var också viktigt att föräldrar och äldre människor kunde lära sig mer om medier. En av de viktigaste förmågorna var att kunna filtrera och klassificera information eftersom vi utsätts för ett kraftigt flöde

av data och bilder. Slutligen uppmanade resolutionen EU-kommissionen att anta en rekommendation och utveckla en handlingsplan för mediekunnande (Europaparlamentet, 2008). Därefter startade EU-kommissionen arbetet med att kontinuerligt jämföra *Media Literacy* i olika europeiska länder. År 2009 uttrycker Europakommissionen att det inte längre är adekvat att säga att det är en fördel att vara mediekunnig utan man bör istället framhäva att det är en nackdel att inte vara det.

It is a discipline that benefits not only individuals, but the wider population, and in the global "skills race" it remains, as ever it was, that knowledge – not information – is the source of all power. The control of knowledge will define for the 21st Century the balance of global power, as it will the ongoing dissemination of intellectual and social freedom. As such, it may be said that it is no longer an advantage to be media literate; rather it is a debilitating disadvantage not to be (The European Commission-Final report, 2009, p. 45)

Europakommissionen bekräftar UNESCO's åsikter om att den kritiska medieförståelsen är mycket viktig och ska därför ha en framträdande roll i skolornas medieundervisning. Förutom förmåga till källkritik, beskriver Europakommissionens rapport år 2009 fyra viktiga förmågor inom mediekunnighet (*Media literacy*) som berör det kritiska mediekunnandet. Det är förmåga att avläsa och avkoda medieinnehållet, förmåga att klassificera texten eller betydelsen av texten, förmåga att utvärdera ett medieinnehåll samt förmåga att utvärdera medieområdet, se bilaga 1 (The European Commission -The framework-Annex B, 2009).

Enligt Frau-Meigs (2006) är de skillnader som fortfarande finns mellan olika europeiska länders syn på mediekunnighet och medieundervisning en följd av hur länderna har inkluderat medieundervisningen i sina läroplaner. Finland, Österrike och England är exempel på länder som inkluderar medieundervisningen, medan länder som Frankrike, Spanien och Italien motsäger sig ett sådant införande (p. 89). Kanske detta synsätt globalt skulle kunna överföras som förklaring av nuvarande skillnad i synsätt på medieundervisning i England, Australien och Canada jämfört med USA och Sverige? I en jämförelse med europeiska länder konstaterade Europakommissionens slutrapport om *Media literacy* hösten 2009 att när det gällde omgivande mediefaktorer och medietillgång (*Media availability*) var Sverige väl utvecklat och kom på första plats tillsammans med länder som Storbritannien, Nederländerna och Finland. Men när det gällde kunskap om medier i det omgivande samhället (*Media Literacy context*) där bland annat medieundervisning i skolorna och myndigheters mediepolitik och reglering ingår, hamnar Sverige på den allra lägsta nivån, samma nivå som Lettland, Slovenien och Bulgarien, se bilaga 2 (The European Commission-Final report, 2009, p. 71). Även om man bör tolka resultat från en sådan omfattande studie med viss skepsis då det finns risk för stora felkällor i insamlandet av empiri beroende på olika länders traditioner, språkförbistring och så vidare, är den stora diskrepansen mellan medietillgång och omgivande mediefaktorer i samma studie intressant. Resultatet i studien stämmer väl överens med resultatet i en OECD-studie år 2009 som jämförde policydokument om IT i lärarutbildningen där Sverige rankades väldigt lågt (Enochsson,

2010). Utifrån Frau-Meigs perspektiv skulle man kunna uttrycka att dessa två undersökningar visar på Sveriges brist på engagemang i synen på mediekunnighet och medieundervisning.

1.6 Forskning om medieundervisning

I slutet av 2000-talets första decennium när man började tala och skriva om ”*Media literacy*” i internationell medieforskning och policydokument inordnades undervisning inom området på samma sätt under namnet ”*Media (Literacy) education*”. UNESCO innefattar sedan år 2001 den nya digitala kommunikationstekniken i texter om medieundervisning (UNESCO & Buckingham, 2001).

Perspektiv på medieundervisningens innehåll har förändrats över tid i de västerländska länderna. Olika länder har betonat olika perspektiv i sin medieundervisning utifrån sina traditioner (Frau-Meigs, 2006). Enligt Frau-Meigs (2006) handlar medieundervisningen på 1960-talet om riskerna för manipulation, med reklam i fokus. Under 1980-talet dominerades medieundervisningen av ett kulturperspektiv och under mitten av 1990-talet dominerade det kommunikativa perspektivet medieundervisningen. Stigbrants studie (1989) visade att lärarna år 1989 uppfattade medieundervisningen främst som en undervisning om farorna med medier och detta upplevdes ofta som en övermäktig uppgift. Fokus har snabbt förflyttats från att förr enbart skydda medborgare, unga som gamla, i den digitala världen till att nu utbilda medborgarna till att bli mediekunniga, aktiva samhällsmedborgare (Hobbs & Jensen, 2009).

Utvecklingen inom medieforskningen kan sägas följa den utveckling vi kan se inom barn-och-ungdomsforskningen (Ekström & Tufte, 2007; Fogelberg, 2005). Från början har forskningen om medieundervisning haft starkt fokus på mediernas skadliga effekter men sedan har perspektivet förskjutits till att fokusera på barns och ungas egna medieerfarenheter och elevernas eget gestaltande med hjälp av olika slags medier. Istället för att betrakta publiken, vare sig det är en vuxenpublik eller barnpublik, som en homogen massa lyfts istället individuella skillnader (kulturella, sociologiska, psykologiska och kontextuella faktorer) fram som betydelsefulla för reception och tolkning av medieinnehållet. Dagens medier tilltalar barn som om de vore mycket medielitterata. Buckingham menar att *Cultural Studies*-forskare, liksom sociologer som är intresserade av barndomen, gärna vill betrakta barn som "aktiva" deltagare i processen att skapa mening - som kompetenta sociala aktörer, snarare än som passiva och inkompetenta offer. Denna typ av argument utgör enligt Buckingham en viktig utmaning till många av de antaganden som cirkulerar normalt i den offentliga debatten, i synnerhet argument om medievåld (2008). Men det är inte alltid av godo. Buckingham (och även Livingstone) varnar för en övertro på det aktiva och kritiska barnet i relation till mediekonsumtion och medieanvändning. Buckingham anser att det är farligt att tro att det aktiva barnet inte skulle kunna vara sårbart och påverkas av vad de ser eller läser. Motsatsen skulle kunna vara lika giltig, det vill säga

att ett medieaktivt barn är mer öppet för intryck, mer nyfiket och risktagande och därför är av än större behov av medieundervisning (Buckingham, 2000).

I forskningen kring medieundervisning kan två områden urskiljas tydligt. Dessa påvisar vikten av en god medieundervisning i allmänhet.

Barn och ungas ökade behov av att få hjälp med att kritiskt förstå och hantera medier och dess innehåll på ett klokt och bra sätt

Den kritiska medieundervisningen omfattar undervisning som syftar till att öka förståelsen för mediernas innehåll och funktion, mediers påverkan på individen samt undervisning för att öka kunskapen om mediernas sammanhang och reglering (Fogelberg, 2005).

Källkritik är en del av den kritiska medieförståelsen och innebär mer än att kunna välja tillförlitliga webbsidor på internet. Limberg och Folkesson (2006) har i en svensk studie om källkritik undersökt vad lärare och bibliotekarier uppfattar vara viktigt med undervisning i informationskompetens. En viktig åsikt som framträdde var att de vuxna borde hjälpa barnen att utveckla strategier för att kunna bedöma relevans och tillförlitlighet av olika källor och ge eleverna förmågan att bearbeta olika informationskällor för att skapa ny kunskap, alltså få rätt kompetens, attityd och värderingar för att effektivt navigera och använda digitala resurser

Wan (2008) anser att barn behöver lära sig att ifrågasätta de ideal och värden som presenteras i medier innan de accepterar dem. Kunskap inom detta område hjälper barn att utvecklas till att bli mogna, kritiska medieanvändare. Livingstone och Haddon (2010) varnar för att det finns betydande luckor i det empiriska forskningsmaterialet om de yngre barnen och medier, med särskild betoning på risker och riskhantering samt ökad kunskap om hur barn utvecklar sin förmåga att navigera och söka innehåll, att tolka och kritiskt bedöma. Forskare (se till exempel Hobbs, 2008) betonar vikten av att lära även yngre barn att möta medier på ett förnuftigt sätt för att bland annat stärka motståndskraften hos barnet för det som är farligt på internet och för otillbörlig påverkan. Det är inte möjligt i en sund uppfostran att isolera barn från att uppleva olika medieinnehåll. Forskning visar till exempel att ju mer TV-reklam ett barn tittar på utan diskussioner med någon vuxen, desto mer tror barnet på reklam (D'Alessio, Laghi, & Baiocco, 2009). Bara ett fåtal av barnen i 10-11 årsåldern förstår själva reklamens övertygande avsikt (Andronikidis & Lambrianidou, 2010). Dessa två forskningsstudier visar på att det är viktigt att eleverna får hjälp med att träna sin kritiska medieförståelse. Kritisk medieförståelse är viktig för att bland annat kunna avgöra om ett budskap är faktainformation, politisk propaganda, reklam eller underhållning. Den person som har förmåga att utvärdera medieinnehållet har möjlighet att handla på olika sätt och kan överväga flera strategier. Det kan vara att få information av hög kvalitet, göra balanserade bedömningar, konstruera sin egen åsikt, fatta lämpliga beslut, främja sina egna intressen och skydda sina rättigheter, samt våga ansluta sig till tjänster i olika områden eller

personer han/hon är knutna till samt att producera egen information (The European Commission -The framework-Annex B, 2009).

Den traditionella digitala färdigheten, (informationskompetensen), räcker inte längre enligt Livingstone (2008b). Det finns ett behov för olika färdigheter som agerar tillsammans. En stor europeisk mediastudie visar ett övergripande resultat på behovet av att stärka studier av kognitiva förmågor hos barn i förhållande till medierna och att utveckla strategier för att främja medieundervisning av kritisk förståelse (Pérez Tornero & Pi, 2011). Ett sätt att integrera dessa olika perspektiv i framtiden kan vara som Hobbs (2008) skriver, att satsa på kvalificerad medieundervisning, och då särskilt med betoning på den kritiskt, analyserande delen. Om eleverna får hjälp med att lära sig att tänka kritiskt, kan de utveckla en större motståndskraft mot skadlig mediepåverkan, och även lära sig att uppskatta olika medieinnehåll bättre, genom en större förståelse av mediernas språk. Kritisk medieförståelse innebär kunskap och ger en förståelse av olika mediesammanhang och innehåll, och kunskap om hur det påverkar användarens vanliga handlande.

2. Medieundervisning som mänsklig rättighet för barn och som en viktig förmåga för en demokratisk aktiv medborgare

Mediekunnighet har enligt Livingstone (2008b) i allt högre grad blivit kopplad till frågor om demokrati och samhällsengagemang. Därför är det gemensamma målet för medieundervisning i skolorna att ge eleverna det mediekunnande som de behöver för ett aktivt och fullvärdigt medborgarskap (pp. 116-117). Kellner och Share (2005) tydliggör behovet av medieundervisning för barn och unga för att dessa ska kunna delta aktivt i det demokratiska samhället. Skolorna behöver förändra sitt sätt att lära ut genom att ge barnen möjlighet att analysera och använda medierna för att uttrycka sina åsikter i kritisk solidaritet med omvärlden. Kritisk mediekunnighet blir redskap och modell för att hjälpa barn och unga att göra sin egen röst hörd, för att kunna arbeta för ett bättre samhälle och stödja sin egen utveckling till att bli en demokratisk medborgare (Hobbs, 2008).

Mobbning och kränkning på internet är något som har uppkommit i samband med att allt fler barn och unga har tillgång till internet. Mobbning kan definieras som negativt eller elakt beteende som upprepas och pågår under en viss tid i en relation som präglas av obalans i styrkeförhållandet mellan parterna (Olweus, Larsson-Wentz, & Rädda barnen, 1999). Enligt skollagen kapitel 6 ska varje skola och förskola varje år utarbeta en plan mot kränkande behandling. Den ska till exempel innehålla en översikt över de åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra kränkande behandling (Skolverket, 2012). I samband med mobbning genom internet och/eller kränkningar på internet är det oerhört viktigt att skolans lärare är mediemedvetna och själva har erövrat tillräcklig mediekunnighet så att de kan stötta sina utsatta elever. Genom bra medieundervisning kan lärare även ge sina elever

kunskap om hur de ska bete sig på ett klokt sätt när de använder internet och hur de kan anmäla någon som bär sig illa åt i sociala medier, som till exempel Facebook.

Medieundervisning är inte alltid självklar i skolornas verksamhet. En treårig studie med statlig finansiering för att integrera medieundervisning och konst startade år 2001 i Los Angeles, USA. Barn från förskolan till mellanstadiet skulle arbeta tillsammans med artister och lärare med medier, konst, läsning och teknik. Barnen fotograferade och använde en mängd olika medier för att analysera och kommunicera och skapa eget medieinnehåll. Ett viktigt resultat av studien var att när projektet upphörde, slutade lärarna nästan med sin medieundervisning. De flesta lärarna upplevde en brist på kontinuitet och stöd och menade att medieundervisningen behövde skrivas in i läroplanen på ett systematiskt vis. Även om finansieringen hade upphört skulle lärarna ha fortsatt sitt arbete om de hade fått professionellt stöd och uppmuntran (Share, 2010, pp. 74-75).

Ett exempel på ett framgångsrikt sätt att stödja medieundervisningen för yngre elever i Storbritannien har varit medieundervisning kombinerat med annan undervisning. *The British Film Institute* (BFI) startade ett filmprojekt för de yngsta eleverna. Korta och användbara filmer producerades för medieundervisning i skolorna och pilotlärare utbildades kostnadsfritt med tanke på att dessa lärare sedan skulle utbilda sina kollegor ute i skolorna. Föreställningen att film har ett eget språk med egna regler och en komplexitet som kan läras, visade sig vara okänt för många lärare. Varje film visades flera gånger för eleverna och analyserades efteråt enligt ett särskilt schema där målet bland annat var att utveckla förmågan till slutledning och förutsägelse. Detta är samtidigt väsentliga förmågor för läsförståelsen. Film och TV-tittande hjälpte på detta sätt barnen samtidigt att lära sig läsa. När filmprojektet för de yngsta eleverna visade sig bli en stor succé, utvidgades filmprojektet till olika filmpaket för alla grundskolans lägre åldrar (primary school) och finns fortfarande att tillgå (Bazalgette, 2008). Drotner (1991) upptäckte i sitt arbete med ungdomar och videofilmning att ungdomarna genom sitt arbete med videofilmen, förutom att de arbetade med sina egna identiteter, uttryckte att de nu hade börjat se på TV och video men andra ögon genom sina nya kunskaper om film (p. 18).

Zaccetti och Vardakas (2008) uttrycker att det inte finns några absolut gemensamma kriterier för vad en bra medieundervisning i detalj bör omfatta. Men det finns en omfattande beskrivning i både forskning och i policydokument om vad mediekunnighet ska och bör innebära. Buckingham (2003) argumenterar för att hans fyra grundläggande begrepp: medieproduktion, mediespråk, representation och publik systematiserar och ger struktur för lärare som vill arbeta för att fördjupa elevernas förmåga till medieanalys och medieproduktion. Share (2010) kompletterar listan med en femte punkt, att lära sig förstå medieindustrin med vinstintresse. Enligt Hobbs (2005) ramar forskarna in förståelse av begreppet mediekunnighet genom en utveckling av en uppsättning överenskommelser, som utgör det

teoretiska ramverket för lärare (se till exempel Thoman & Jolls, 2005). Det finns många förslag på vad som är viktigt att ta upp. Ett sätt är att undervisa om den kritiska medieförståelsen enligt den uppdelning som Europeiska kommissionen (The European Commission -The framework-Annex B, 2009) arbetade fram och som återfinns i bilaga 1. Hobbs har själv utarbetat ett förslag till medieundervisning (Hobbs & The Aspen Institute Communications and Society program, 2010) och flera olika medieorganisationer har förslag på bra medieundervisning på sina webbsidor. Utifrån Hobbs påstående angående överenskommelser anser jag att den modell av olika perspektiv av mediekunnighet som Perez Tornero och Pi (2011) har arbetat fram, se figur 1, fungerar bra som en vägledning om vad medieundervisningen i den svenska grundskolan bör sträva efter för att ge eleverna den mediekunnighet som de behöver. Denna modell behöver då först anpassas till svenska förhållanden.

1.7 Om medieundervisning i svenska styrdokument

Skolans kompensatoriska uppgift är att vara en skola för alla. Barns erfarenheter, kunskaper och språk speglar uppväxtvillkoren. En av skolans stora utmaningar måste fortfarande vara att målmedvetet arbeta för att uppväxtvillkoren inte ska ha någon betydelse för barnens möjligheter till optimal utveckling (Fröjelin & Wennbo, 1990, p. 208). Detta gäller inte enbart skolans medieundervisning men om inte skolan erbjuder en god medieundervisning så kan barnets uppväxtvillkor ha större betydelse för barnets optimala utveckling än om skolan medvetet arbetar för att kompensera barnets uppväxtvillkor.

Skollagen är, förutom läroplanen, ett viktigt styrdokument för lärare som tjänstemän och något som alla lärare måste förhålla sig till. Utbildningen ska enligt Skollagen år 2011, 1 kap. 4§ s syfta till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt ge en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barns och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen vilket är skolans kompensatoriska uppdrag. Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Grundskolans övergripande mål och lärarutbildningens utformning är några av de strategiska områden som är nationellt och statligt reglerade (Persson, 2008). Läroplaner är statens instrument att styra skolan, och kommun, rektorer, lärare med flera, förväntas att lojalt verka i enlighet med de statliga intentionerna (Berg, 2003). Redan läroplan 1980 (Lgr 80) föreskrev medieundervisning inom ramen

för olika ämnen, främst svenska, bild och samhällskunskap (Stigbrand, 1989). Detta förhållande kvarstår i de senare läroplanerna. I läroplan 1994 (Lpo 94) fanns det många skrivningar i flera olika skolämnen som framhöll behovet av medieundervisning, till exempel i kursplanen för historia för att kunna förstå propaganda (Manalili & Rehnberg, 2008).

Det finns fortfarande inget eget skolämne för mediekunnighet i läroplanen år 2011 (Skolverket, 2011e), utan undervisning om medier går att läsa in på olika ställen i grundskolans styrdokument och är tänkt att genomsyra all undervisning. För att exemplifiera läroplanens och kursplaners skrivningar om medieundervisning följer här ett axplock både från mer allmänna texter till ämnesspecifika texter.

Med nästan samma formulering står det i Lpo94 och Lgr 11:s inledande kapitel:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska 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 (Skolverket, 2011e, p. 9).

I målen för kunskaper i Lgr 11 står det att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden. Varje elev ska ha fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och i samhället, samt ska kunna använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande (Skolverket, 2011e, pp. 13-14).

Då ämnet svenska är ett av skolans kärnämnen ges störst utrymme åt kursplanen i detta ämne. Det är mycket i det centrala innehållet i kursplanen i svenska (Skolverket, 2011d) för elever i årskurs 4 - 6 som har anknytning till mediekunnighet. I området *Läsa och skriva* ska eleverna ges lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna. Eleverna ska erhålla strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Eleverna ska träna handstil samt att skriva, disponera och redigera texter för hand och med hjälp av dator. Eleverna ska träna sig på hur man använder digitala ordböcker och andra hjälpmedel för stavning och ordförståelse. I området *Tala, lyssna och samspela* ingår muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från vardag och skola. Stödord, bilder och digitala medier ska användas som hjälpmedel för att planera och genomföra en muntlig presentation. Eleverna ska förstå hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation. I området *Berättande texter och sakprosatexter* ingår förståelse för och skapande av texter som kombinerar ord, bild och ljud, till exempel webbtexter, interaktiva spel och tv-program. Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag ska uppmärksammas. I området *Språkbruk* ingår att uppmärksamma skillnader i språkanvändning

beroende på vem man skriver till och med vilket syfte, till exempel skillnaden mellan att skriva ett personligt sms och att skriva en faktatext. I området *informationssökning och källkritik* ingår övningar av informationssökning i några olika medier och källor, till exempel i uppslagsböcker, genom intervjuer och via sökmotorer på Internet. Eleverna ska jämföra källor och pröva deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt.

En skillnad mellan de två läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11 är att det i den förra läroplanen rymdes bild och film inom ”det vidgade textbegreppet”, en term som inte längre används i den nya läroplanen för grundskolan utan nu enbart i läroplan för gymnasiet. Det anses fortfarande angeläget att eleverna i grundskolan får möjligheter att uttrycka sig med andra medier än det skrivna ordet. Därför betonar kursplanen i svenska som hör till Lgr 11 att eleverna ska stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Dessa uttrycksformer kan vara film, teater, digitala presentationsprogram eller manuellt och digitalt bildskapande och är också delar av en fungerande språkförmåga (Skolverket, 2011d).

Inledningen till grundskolans kursplan i bild är mycket likt definitionen av mediekunnighet:

Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Vi omges ständigt av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga. (Grundskolans kursplan i bild, Skolverket)

Det finns flera punkter i det centrala innehållet i kursplanen i bild för elever i årskurs 4 – 6 som har anknytning till mediekunnighet. Eleverna ska lära sig återanvändning av bilder i eget bildskapande, till exempel i collage och bildmontage, de ska träna fotografering och filmande samt redigering i datorprogram. Eleverna ska få undervisning om verktyg för teckning, måleri, trycktekniker, tredimensionellt arbete, fotografering, filmande och digital bildbehandling och hur dessa benämns. Eleverna ska träna på reklam- och nyhetsbilder, hur de är utformade och förmedlar budskap. Eleverna ska lära sig tolka olika konst-, dokumentärbilder och arkitektoniska verk från olika tider och kulturer, hur de är utformade och vilka budskap de förmedlar och eleverna ska erhålla ord och begrepp för att kunna läsa, skriva och samtala om bilders utformning och budskap (Skolverket, 2011b).

Kommentarmaterial till grundskolans kursplan i samhällskunskap som hör till Lgr 11 (Cronlund, 2011) betonar att kursplanen slår fast att undervisningen i samhällskunskap ska bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle. Kursplanen betonar också att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt.

1948 kungjordens FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna med uppmaningen att alla världens stater skulle sprida texten och göra den förstådd framför allt inom utbildningsväsendet. Kursplanen i samhällskunskap lyfter fram de mänskliga rättigheterna som ett centralt innehåll i alla

årskurser. På så sätt kan de fungera som en ständigt närvarande referenspunkt för eleverna i deras studier. (Kommentarmaterial till grundskolans kursplan i samhällskunskap, Skolverket)

Det centrala innehållet i kursplanen i samhällskunskap (Skolverket, 2011c) för elever i årskurs 4 – 6 som har anknytning till mediekunnighet innebär att elever ska få träning i informationsspridning, reklam och opinionsbildning i olika medier och hur sexualitet och könsroller framställs i medier och populärkultur. De ska träna på att förstå hur man urskiljer budskap, avsändare och syfte i olika medier med ett källkritiskt förhållningssätt. Det är ambitiösa målsättningar som beskrivs och det är mycket som lärarna behöver tillägna sig och planera in i sin verksamhet. Otydlighet i läroplanerna angående mediekunnighet kan bli till en stor nackdel för lärarstuderande och lärare, för utan en tydlig skrivning i styrdokumentet blir det svårare för lärare att inse omfattningen av uppdraget angående medieundervisning. Enbart för att medier används i klassrummet betyder det inte att eleverna får medieundervisning. För att kunna ge eleverna en kvalificerad medieundervisning på alla stadier i skolan, bör skolorna, förutom att ha god tillgång till olika medier, ha verksamma vuxna i skolan som själva fått kvalificerad medieundervisning under sin utbildning och/eller som fortbildning. Först då har lärarna en möjlighet att förstå vad läroplanen och andra styrdokument menar med vikten av en god medieundervisning (Fogelberg, 2005).

1.8 Sammanfattning - begreppet mediekunnighet

Mediekunnighet har i allt högre grad blivit kopplad till frågor om demokrati och samhällsengagemang. Enligt UNESCO är det en mänsklig rättighet att vara mediekunnig. Europakommissionen framhåller vikten av att medieundervisning hjälper medborgarna att förstå hur medierna filtrerar intryck och åsikter, formar populärkulturen och påverkar personliga val. Det gemensamma målet för medieundervisning i skolorna bör vara att ge eleverna det mediekunnande som de behöver för ett aktivt och fullvärdigt medborgarskap. Gällande skollag och läroplan för grundskolan framhåller att skolan ska förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Enligt medieforskare och stora medieorganisationer är det viktigt att undervisa om fyra olika medieområden; om medieproduktionen, om mediaspråket, om medierepresentationen samt om mediepubliken. God mediekunnighet innebär att få tillgång till medier och lära sig använda dessa, att lära sig att analysera och att ha ett kritiskt förhållningssätt till olika medier, att kunna förstå och utvärdera medier, bland annat om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser och öka elevernas kunskap om mediernas sammanhang och reglering, samt att kunna skapa kreativt med olika medier. Läroplanen för grundskolan fastställer att eleverna ska kunna använda sig av ett kritiskt tänkande och kunna använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande. Exempel på medieundervisning som uttrycks i kursplanerna för elever 10-12 år är att eleverna ska få skriva texter där ord, bild och ljud samspelar samt att de ska få uttrycka sig genom fotografier och film. Eleverna ska få träna på hur reklam och nyhetsbilder, konst och dokumentärbilder etc. är utformade och hur de förmedlar budskap.

Har alla lärare själva den mediekunnighet som behövs för att kunna bedriva medieundervisning enligt skollag, läroplan och kursplaner? Ett sätt att undersöka detta är att undersöka hur lärare från olika skolororganisationer och från olika generationen uppfattar begreppet mediekunnighet och det är syftet med denna studie. Förutom ovanstående översikt av begreppet mediekunnighet, behövs även kunskap om skolan som organisation, om olika generationer av lärare och om kunskap om lärarens stödjande roll. Följande tre kapitel behandlar dessa områden.

2. ORGANISATION

För att kunna beskriva och förklara hur enskilda individer och grupper tänker och handlar innanför ramarna för det som kallas för organisation och för att förstå hur organisationer fungerar behöver man studera organisationer (Jacobsen, Thorsvik, Sandberg, & Sandin, 1998). En kortfattad definition av begreppet organisation som forskare, (se till exempel Bastøe, Dahl, & Nilsson, 1996; Jacobsen et al., 1998), hänvisar till är Etzioni's definition som beskriver en organisation som:

...ett socialt system som är medvetet konstruerat för att uppnå bestämda mål (Etzioni, Eriksson, Frisch, & Israel, 1966, p. 9).

Med den definitionen kan skolan kallas för en organisation. Organisationer har ofta en mer eller mindre klart uttalad målsättning, en struktur, ett ledningssystem och en eller flera byggnader. Förutom de formella och skriftligt utformade målen och de fasta strukturerna har organisationer också en informell atmosfär, en kultur, ett system av värderingar och en samspelsform. Organisationer påverkar och påverkas av omgivningen. Organisationens inre miljö har samband med faktorer som kompetens, fysisk utformning och ledning (Bastøe et al., 1996). Kommunen och samhället har en övergripande roll över skolan, som indirekt har betydelse för lärares tänkande och värderingar av sitt yrkesarbete. Detsamma gäller skolans rektor, som genom sitt handlande har betydelse för lärares tänkande och värderingar av sitt yrkesarbete. Lärares tillhörighet i arbetslag och inre organisationsfaktorer är andra organisatoriska faktorer som har betydelse. Kunskap om skolan som organisation tillsammans med lagar och styrdokument är viktigt i arbetet med att försöka förstå vad som kan ha betydelse för lärarnas berättelse om hur de upplever begreppet mediekunnighet och deras syn på medieundervisning.

För att beskriva skolan som organisation är det lämpligt att knyta an till vad flera forskare kallar för flerperspektivtänkandet (Arksey & Knight, 1999; Bastøe et al., 1996; Powney & Watts, 1987). En organisation kan inte vara evigt beständig utan måste vara en levande organism som tillgodoser människans behov av att bli bekräftad som en social varelse. Den ska alltså skapa möjligheter till goda relationer, samt till gemenskap och grupptillhörighet för alla medlemmar. Organisationen måste också ge medlemmarna möjligheter att ha en viss kontroll över sitt eget arbete och ge dem möjligheter att påverka arbetssituationen och bli erbjudna kompetensutveckling (Fröjelin & Wennbo, 1990). Medieutvecklingen i samhället kan beskrivas som snabba omvärldsförändringar och forskare har betonat betydelsen av att skolledaren bygger upp lärande organisationer. Snabba omvärldsförändringar ställer krav på medarbetarna att kontinuerligt lära och omsätta nyvunna kunskaper i praktiken (Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall, & Scherp, 2000). Lärare som hör till en äldre generation har troligen arbetat en lång tid av sitt yrkesverksamma liv i en skolorganisation som präglas av struktur, regler och förordningar. Lärare som kommit ut i arbetslivet efter 1995 har aldrig arbetat i denna strikt strukturerade skolorganisation, utan har hela sitt yrkesverksamma liv arbetat i en decentraliserad grundskola och har genomgått en helt annan lärarutbildning.

Kapitlet börjar med en beskrivning av organisationsstudier och dess relevans och fortsätter med skolan som både institution och organisation och diskuterar hur regeringen styr skolan trots att det är en kommunal organisation. Lärarrollen diskuteras i förhållande till skolan som organisation och i relation till rektor.

2.1 Olika perspektiv på studier av organisationer

Olika perspektiv på studier av skolan som organisation blir viktiga för att göra det möjligt att förklara och att försöka förstå olika lärares uppfattningar om vad som de anser vara viktigt i deras egen lärarroll. Dessa perspektiv på organisationer kommer att användas som hjälp till strukturen i analyserna och det är orsaken till att de olika perspektiven diskuteras noga i texten som följer.

Ett strukturellt perspektiv - Strukturen är det första som vanligtvis uppmärksammas i en organisation. Det strukturella perspektivet har sina rötter i två olika traditioner. Den ena traditionens företrädare, Taylor (2010), kallade angreppssättet ”scientific management” och det innebar att försöka utforma organisationer så att de uppnådde maximal effektivitet. Andra kända teoretiker inom denna tradition är bland annat Gulick och Urwick (1970). Den andra traditionen hämtade inspiration av Weber och kallas den byråkratiska modellen och den analyserar den valda strukturens effekter på arbetsmoral, produktivitet och effektivitet. Exempel på forskare inom denna tradition är Blau och Scott (1963), Lawrence och Lorsch (1967) och Thompson (1967).

Strukturen visar på fördelningen av ansvar och uppgifter, på vilka uppgifter som är överordnade och underordnade, och på formella kanaler för kommunikation och information. Organisationsstrukturen synliggörs genom organisationsöversikter, organisationsplaner och beskrivningar av uppgifts- och ansvarsfördelning. Strukturen speglar mål, uppgifter och den omgivning som organisationen verkar i (Bastøe et al., 1996). Om skolan beskrivs i ett strukturellt perspektiv kanske det mest påtagliga uttrycket för skolors arbetsorganisation och organisering är just schema och schemalaggingen (Berg, 2003).

Genom ett ta ett strukturellt perspektiv finns möjligheten att upptäcka de mål och uppgifter som lärarna anser att organisationen framhåller som viktiga. Organisationsstruktur har det gemensamt med social struktur att den också omfattar normer och förväntningar om hur personer ska uppträda. Men det finns två grundläggande skillnader; 1) Organisationsstruktur konstrueras medvetet för att främja ett visst beteende och för att samordna beteende med sikte på att lösa bestämda uppgifter, och 2) Organisationsstruktur består av formell fördelning av arbetsuppgifter, plikter och rättigheter, och formella medel för styrning och kontroll av arbetet i avsikt att uppnå stabila beteendemönster hos de anställda. Avsikten med organisationsstruktur är att försäkra sig om en viss regelbundenhet och förutsägbarhet i det beteende som olika personer uppvisar i en organisation och organisationsstrukturen är på många sätt organisationens ”ansikte utåt” (Jacobsen et al., 1998).

Ett symboliskt perspektiv – Det symboliska perspektivet försöker tolka och belysa de frågor kring mening och tro som ger symboler en sådan kraft. Det betraktar ritual, ceremoni, historier, lek och kultur som organisationens hjärta. Det symboliska perspektivet utgör ett slags begreppsparaply som samlar idéer från en mängd olika discipliner, såsom organisationsteori och sociologi. Det viktiga är inte vad som händer utan vad det betyder och händelser får olika mening eftersom människor tolkar erfarenheter på olika sätt (Powney & Watts, 1987). Det symboliska perspektivet sätter fokus på komplexiteten och mångtydigheten i organisatoriska fenomen och betonar den roll symboler spelar när det gäller att förmedla mening och förankra organisationskultur.

Symboler, ritualer och ceremonier är i större eller mindre utsträckning märkbara i alla organisationer. Ritualer, ceremonier och berättelser bidrar till att skapa sammanhang och mening (Bastøe et al., 1996). Myter, värderingar och visioner ger en organisation en djup förnimmelse av mening och skapar beslutsamhet. Myter är historien bakom historien (Campbell & Moyers, 1988; Campbell, Moyers, & Larsson, 1990). Myter bidrar till att förankra en organisations värderingar. Myter förklarar, uttrycker och skapar solidaritet och sammanhållning. Myter förstärker och bekräftar den egenart som organisationen gör anspråk på och gör arbetsplatsen till något mer än bara en arbetsplats – till en aktad institution och ett allomfattande sätt att leva (Arksey & Knight, 1999).

Utifrån ett symboliskt perspektiv är det viktigt att inse att det finns ett samband mellan händelser och upplevelser av mening och man lägger ofta större vikt vid vad en händelse betyder för den enskilde än vad som utåt tycks ske. Det symboliska perspektivet visar på betydelsen av alla de återkommande aktiviteter som den enskilda skolan har arbetat fram, kanske under flera år. Det kan gälla ritualer, ofta förekommande vanor, som till exempel att eleverna ska ta på sig tofflor i skolan varje dag. Det kan gälla ceremonier kring skolans sommaravslutning och julavslutning och det kan till exempel gälla skolans Luciafirandet där det finns en trygghet i att det ska vara samma årskurs varje år som ska ansvara för luciatåget. Men det kan även handla om att rektorn är en modell för sina medarbetare, medvetet eller omedvetet.

Ett kulturellt perspektiv - Ibland beskrivs det kulturella perspektivet som en del av det symboliska perspektivet och ibland beskrivs det som här som ett eget perspektiv. En organisations kultur växer fram med tiden i takt med att medlemmarna utvecklar övertygelser, värderingar, arbetssätt och artefakter som tycks fungera och kan överlämnas till nya medlemmar. Cox (1993) uttrycker organisationskultur som underliggande värderingar, övertygelser och principer som ligger till grund för organisationens ledningssystem, liksom den uppsättning av hantering och beteenden som både exemplifierar och förstärker dessa principer. Organisationskulturen kan enligt Schein (2008) ses som ett mönster av delade grundantaganden som en grupp har lärt sig när gruppen har löst problem rörande integration och anpassning till den yttre omgivningen - ett mönster som fungerat tillräckligt bra för att

betraktas som giltigt och därmed värt att lära ut till nya medlemmar som det rätta sättet att uppfatta, tänka och känna inför dessa problem.

Om skolan som organisation beskrivs i ett kulturellt perspektiv, kan skolans kultur avgöra innehållet i formerna för skolans vardagsarbete. På en och samma skola kan det finnas ett flertal skolkulturer, men det finns ofta en kultur som har ett mer dominerande inflytande än andra över verksamhetens innehåll och form (Berg, 2003). Kulturperspektivet handlar om informella aspekter på organisationer. Det handlar om det som inte kan beskrivas som struktur och formella riktlinjer men som sker mellan människor i organisationer (Bastøe et al., 1996).

När man studerar kultur i organisationer försöker man få grepp om normer, oskrivna regler och förväntningar som påverkar människor där, hur de tänker, känner och handlar (Jacobsen et al., 1998). Gemensamt för alla definitioner av kulturperspektivet är att kultur ses som något som ligger i de anställdas och i organisationens sätt att tänka och att uppfatta sig själva och omvärlden (Bastøe et al., 1996). När man riktar uppmärksamheten mot kultur i organisationer, riktar man också uppmärksamheten mot förhållanden som kan begränsa effekten av organisationens formella egenskaper och försvåra styrning, samordning och kontroll. Men kultur kan omvänt stödja organisationsmässiga mål, stimulera de anställdas uppslutning kring dem och användas som medel för att förverkliga mål. Detta återspeglas i diskussionen kring både förtroende och etik, två element som ofta framhålls som centrala för framgång (Jacobsen et al., 1998).

Ett "human resource"-perspektiv - Om skolan som organisation beskrivs i ett "human resource"-perspektiv, ett perspektiv som ofta benämns som HR-perspektivet, beskrivs det mänskliga samspelet. HR-perspektivet utvecklades ur tidiga arbeten av föregångare som Mayo (2011; Zimic, 2010) som ifrågasatte att arbetarna inte hade några rättigheter utöver sitt lönekuvert. HR-perspektivet bygger på Maslows teorier (Maslow, 1954) om de mänskliga behoven och hans kända behovspyramid, men behovsbegreppet är kontroversiellt och även ifrågasatt (Arksey & Knight, 1999). Inom HR-tänkandet är man bland annat inriktad på att människor producerar bättre och mer, om de trivs med sitt arbete. I varje organisation kan det uppstå ångest och otrygghet. Det märks tydligast i samband med förändringar i organisationens förutsättningar och uppgifter. Känslan av otrygghet kan lätt uppstå då en situation inte längre är under kontroll. En hög förändringstakt innebär kontinuerlig omställning och utveckling. Komplexiteten och förändringarna kan skapa osäkerhet och oklarhet för personalen i organisationerna (Bastøe et al., 1996).

Skolan som organisation har av tradition en hög förändringstakt med förändringar som ofta beslutas på statlig och kommunal nivå och det är viktigt att skolans ledning hanterar förändringar på ett bra sätt. Medieutvecklingen har skett mycket snabbt och en del lärare ser detta som ett hot mot sin yrkesidentitet. Tryggheten i organisationen kan mätas på flera olika sätt, bland annat genom att man undersöker i vilken utsträckning de teman som berörs på de informella mötesplatserna också tas upp

på dagordningen under de formella mötena. Det finns klara samband mellan den informella och den formella kommunikationen (Bastøe et al., 1996). Med hänvisning till forskare Flöistad, 1993, argumenterar Bastøe et al. (1996, p. 50) för att ledarskap i en organisation bör definieras som ”samarbetsinriktad”. Den professionella kulturen som präglas av objektivitet, konkurrens och ekonomisk styrning ställs mot en gemenskapskultur som kännetecknas av social kompetens, personliga relationer och samarbete. Forskning visar att ju starkare gemenskapskulturen är utvecklad, desto mer kommer de anställda att identifiera sig med organisationen. Att enbart fokusera på det professionella förhållandet mellan ledning och anställda fungerar inte i längden. Det måste också skapas bra relationer mellan organisation och anställda samt mellan organisation och samhälle. Dessutom måste man skapa trivsel och motivation till livslångt lärande och till personlig utveckling (Bastøe et al., 1996).

Organisationer som utvecklas i goda cirklar karaktäriseras av en ledning som tänker framåt och som är intresserad av vilka åtgärder som måste vidtas för att möta kommande utmaningar. Kunskaper om och färdigheter i att koppla samman utformningen av mål med personal - och kompetensutveckling är viktigt för att få detta till stånd (Bastøe et al., 1996). Samarbetsutveckling innebär att omsorg och ansvar utvecklas på alla nivåer i organisationen, något som i sin tur bidrar till högre kvalitet och till att målen nås. En sådan syn på samhällsutveckling kan kallas för en värdestyrning eller en etisk ledning av organisationen och kännetecknas av social kompetens, personliga relationer och samarbete och bidrar till ökad trivsel och stimulerar fantasi och kreativitet (Bastøe et al., 1996).

Ett politiskt perspektiv - Det politiska perspektivet synliggör makt och konflikter som kan påverka individers handlande. Organisationer kan ses som tävlingsarenor som karaktäriseras av knappa resurser, konkurrerande intressen och kamp om makt och fördelar. En politisk viktig fråga är makt, hur den fördelas och utövas. Inom organisationer utgör makt den potentiella förmågan att påverka beteenden, ändra handlingsförlopp, övervinna motstånd och få människor att göra sådant som de annars inte skulle ha gjort (Pfeffer, 1992). Det politiska perspektivet handlar i första hand om olikheter beträffande åsikter, positioner och inflytande. En god och sund hantering av oenighet kräver att ledningen inte stänger av beslutsprocesserna eller förnekar vad som sker ”på golvet”. För det andra förutsätter detta, att det finns anställda som vågar visa sina olikheter i åsikter och i förhållningssätt, men som också är lojala när ett beslut har tagits. Den lojaliteten är viktig i en utvecklingsorienterad organisation där det finns utrymme för oenighet och konflikter samt rutiner för att hantera dessa (Bastøe et al., 1996).

Makt är det medel som avgör konflikter och som styr beslut i en organisation. Med hänvisning till Weber beskriver Bastøe et al. tre olika former av makt: 1. Legal makt då man blir åtlydd på grund av formell position, inte i kraft av personliga egenskaper, 2. Traditionell makt då man blir åtlydd av arv och tradition – men detta är inte vanligt i moderna organisationer, och 3. Karismatisk makt då man blir

åttlydd på grund av den makt man får som ledare på grund av sin karisma, sina personliga egenskaper (1996, p. 57). Studier av makt har gett viktiga bidrag till förståelsen av hur organisationer fungerar. Även om organisationer är instrument för att styra de anställda, är det sällan så att alla försök till styrning och kontroll lyckas. Makten följer inte alltid de formella strukturerna. Det finns inte bara en formell maktstruktur i skolan, det finns även en informell maktstruktur som kan få negativa effekter för organisationens verksamhet och för medarbetarna (Scherp, 1999). Organisationer kan vara arenor för intressekonflikter och det inte är oviktigt för resultaten av verksamheten vilka grupperns intresse som vinner (Jacobsen et al., 1998).

Det politiska perspektivet på organisationer utgår ifrån att det finns olika intressekonflikter i en organisation och att man måste hitta en väg att lösa dessa intressekonflikter och konflikter. Skolor är olika utifrån maktperspektiv och skolledarens roll blir avhängig av det mönster som råder på den enskilda skolan (Lindkvist, Löwstedt, & Torper, 1999). I en utvecklingsorienterad organisation blir oenighet, intressekonflikter och konflikter betraktade som något naturligt och nödvändigt. När många måste slåss om samma begränsade resurser, blir skillnaderna tydligare och konfliktnivån högre. Positionering, köpsläende och maktutövning är redskap som kommer till användning för att träffa avgöranden i organisationen (Bastøe et al., 1996).

2.2 Skolan som både institution och som organisation

Skolan är politiskt styrd i och med att riksdagen har bestämt dess mål och dess grundläggande organisation (Fröjelin & Wennbo, 1990). Inom statsvetenskap används ordet institution för att beskriva stora eller viktiga sammanslutningar eller föreningar och då framför allt offentliga eller statliga sådana (Eriksson-Zetterquist, 2009). Skolan kan beskrivas både som institution och som en kommunal organisation, eftersom en kommunal organisation trots allt har begränsad handlingsfrihet inom de ekonomiska, juridiska och politiska ramar som riksdagen beslutat (Berg, 2003). Skolan som institution kan ses som en statlig inrättning som har skapats för att i samhället svara för en verksamhet i enlighet med vissa värdebaser. Dessa kan i grunden föras tillbaka på skolans uppdrag att verka för överförande av samhällets normsystem, dess kulturella traditioner och för individ, stat och samhälle önskvärda kunskaper och färdigheter (Berg, 2003).

Om skolan betraktas som en institution kan man inta ett helhetsperspektiv på skolan och man kan se till dess historia specifikt för satsning på IKT och även hur den har påverkats av andra rörelser i sin omgivning (Eriksson-Zetterquist, Hansson, Löfström, Ohlsson, & Selander, 2006). I den decentraliserade styrfilosofin ska staten ha ett samlat, övergripande ansvar och lägga fast generella och riksgiltiga mål för skolan (Lindkvist & Magnusson, 1999). Ansvaret för organisation och genomförande ska däremot ligga på kommunerna. Kommunfullmäktige ska lägga fast en kommunal verksamhetsplan för skolorna med statens övergripande dokument som grund. I skolplanen ska kommunens ambitioner med skolan markeras (Fröjelin & Wennbo, 1990). Komplexitet i skolans

verksamhet förstärks av att den styrning som utövas i skolan som institution gentemot skolor som organisationer kom att förändras i början av 1990-talet. Här avses de statliga besluten om decentralisering, avreglering, kommunalisering och införandet av ett så kallat mål - och resultatstyrningssystem. Enkelt uttryckt innebar denna förändring att vissa centralt utformade detaljregler har ersatts av så kallade ramregler (Berg, 2003). Ramstyrning är inriktad på att specificera olika gränser och/eller ansvarsområden som inte får överskridas. Exempel på ramstyrning är bestämmelser om antal skoldagar per år, antal undervisningstimmar per dag, ämnen och timfördelning i timplaner etc. Målstyrning går ut på att målen för ett önskvärt resultat och/eller beteende anges i mer eller mindre operationaliserade termer, och den målstyrde själv väljer sina vägar att nå målet, alternativt agera i målens riktning (Berg, 2003).

Genom resultatstyrning som har införts i statlig, regional och kommunal förvaltning vill man betona att det är verksamhetens resultat man är intresserad av. I skolans värld uttrycks värderingar som gäller i arbetet i läroplanen i form av mål. Kommunen styr skolornas verksamhet genom samarbete med skolchefer på beslutsnivå över rektorerna. En viktig del i decentraliseringsprocessen är att utvärdering mot alla målangivelser ska ske på olika nivåer inom skolan, på skolnivå, kommunal nivå och statlig nivå via Skolverket (Lindkvist & Magnusson, 1999). Organisationer inom offentlig förvaltning måste ständigt förändras och utvecklas efter förändring i omgivningens krav (Bastøe et al., 1996). Det kräver en kontinuerlig anpassning av utbudet och resultatförbättring. Utvecklingen av organisationer är också nära kopplad till konstant behov av kompetensutveckling, personalutveckling och ledarskapsutveckling. Organisationer som skola, sjukvård och socialvård fokuserar ofta på rambetingelser. Mer pengar och fler medarbetare betraktas som en förutsättning för att man ska kunna förbättra organisationen. Men det är inte alls säkert att utvidgade budgetramar alltid utgör en lösning på problemen (Bastøe et al., 1996).

Resultatansvar, delegering, linje och stab är begrepp som återkommer i olika organisationsformer, även för skola, sjuk - och hälsovård och socialtjänst. Konkret tillämpas resultatstyrningstänkandet i planerings- och budgetsammanhang, där man formulerar mål och medel och rapporter om uppnådda resultat. Internt i många offentliga organisationer kommer detta tänkande till uttryck i verksamhetsplaneringen (Bastøe et al., 1996). Kommunerna styr skolorna på olika sätt och detta gäller även det som numera kallas IKT i skolan. I Göteborgs kommun har bland annat ett beslut tagits att alla anställda lärare måste utbildas sig upp till nivå 3 i kursen Praktisk IT- och mediekompetens, även kallad PIM (se avsnitt 2.5). Däremot ingår inte denna utbildning som ett obligatoriskt moment i Göteborgs universitets lärarutbildning. Frågan är hur stor frihet skolorna får att agera på egna initiativ ifråga om att implementera IKT och om skolledarna och lärarna i högre grad får ekonomiskt ansvar för skolornas IKT-struktur (Eriksson-Zetterquist et al., 2006). Så länge inte medieundervisning är något eget skolämne med egen kursplan, kommer inte målresultat angående medieundervisningen att efterfrågas specifikt av kommunen utan det blir en fråga för de enskilda skolområdena.

2.3 Lärarens roll i organisationen

Lärararbetet kan förstås som utövning av en specifik yrkesroll, en roll som i relation med andra roller tillsammans utgör en social struktur. De interna, nödvändiga relationer som skapar lärarrollen, är relationen till eleverna, arbetsgivarna och uppdragsgivarna. Dessa relationer är nödvändiga i bemärkelsen att lärarrollen och elevrollen inte kan existera utan varandra, utan förutsätter varandra (Persson, 2008). De elever som lärarna arbetar med, elevernas kön, ålder och sociala bakgrund, är väsentliga att ta hänsyn till vid en analys av läraryrkes karaktär och villkor. Detta gäller också relationen till arbetsgivaren och om denna exempelvis är statlig, kommunal eller privat. Det är således i relation till elever, arbetsgivare och uppdragsgivare som lärare formar de gemensamma intressen som förenar dem som yrkeskår, och när dessa relationer förändras, förändras också lärarrollens karaktär (Persson, 2008).

Begreppet lärarroll kan definieras som en specifik roll i den sociala arbetsdelningen till vilka nödvändiga relationer, rättigheter, skyldigheter och allmänna förväntningar är knutna (Persson, 2008, p. 77). Denna definition gäller inte exklusivt för lärare utan kan även gälla för andra yrkeskategorier. Lärare är anställda för att bedriva formell utbildning, något som i sin tur förutsätter arbetsgivare och uppdragsgivare där kommunen är arbetsgivare och regeringen är uppdragsgivare. Lärarens uppfattning och förståelse av sin yrkesroll och bedömning av sina arbetsuppgifter är färgade av den arbetsplats och ledningen i den organisation som läraren arbetar i, tillsammans med lagar och styrdokument och lärarens lärarutbildning. Lärare har att rätta sig efter skollag, läroplan, kursplaner och resursfördelning. En framträdande aspekt av läraryrket är att lärare kan uppleva sig klämda mellan egna ambitioner, elevernas behov samt krav från överordnande (Persson, 2008). Genom den omstrukturering som skett av skolans styrning riskerar skolans arbete allt mer att få drag av verksamheten på en marknad, där frågor om hur resultat ska redovisas, och vem läraren ska svara för, blir allt viktigare. Läraren riskerar att bli mer redovisningsskyldig i en företagsekonomisk, teknisk-byråkratisk styrningsfilosofi, än att bära ansvar i relation till barn, samhälle, kolleger och föräldrar som del av sin pedagogiska yrkesetik (Linne', 2010).

Inom läraryrket är undervisning och elevers lärande det primära yrkesobjektet vilket är ett mångtydigt och föränderligt uppdrag. Lärarrollens mer specifika karaktär formuleras formellt av uppdragsgivare och varierar över tid. Följande historik över lärarnas förändrade arbetsvillkor och hur lärarutbildningen har förändrats ger en större förståelse för de organisatoriska förändringar som olika generationer av lärare har deltagit i. Klasslärarutbildningarna för blivande lågstadie- och mellanstadielärare omfattade vid början av grundskolans införande år 1962 främst pedagogik och metodik, och elevernas fostran och socialisation stod i centrum i utbildningen. Flickor och pojkar skulle undervisas tillsammans, precis som elever från olika samhällsklasser. Detta var själva syftet med grundskolereformen och ett led i demokratisträvan. Skolan skulle vara en motor i arbetet mot social ojämlikhet och brist på

jämställdhet. Beslut om att inrätta lärarhögskolor med en sammanhållen lärarutbildning togs först 1967, även om storstäderna redan hade etablerat sådana utbildningar tidigare. Antagningen till lärarutbildningen var länge könskvoterad så att hälften skulle vara kvinnor och hälften skulle vara män. Denna könskvotering togs bort i början av 1970-talet och andelen kvinnor ökade fort (Persson, 2008).

Skolornas verksamhet var först reglerad i innehåll, fördelning av timmar, undervisningsformer, klasstorlek, antal grupptimmar och tilldelning av speciallärarresurser. Läroplanernas detaljerade krav på vilket innehåll lärarna skulle behandla, förstärktes av godkända läromedel som ytterligare konkretiserade innehållet. Mycket ändrades när grundskollärarna blev kommunalt anställda år 1991. Kommunaliseringen skedde samtidigt som ekonomiska neddragningar gjordes i kommunerna. Lärares arbetstid avreglerades och lärarnas bundenhet till arbetsplatsen ökade. Kommunaliseringen av skolan ansågs som en möjlig väg att föra besluten kring utbildningens innehåll och arbetsformer närmare de berörda (Persson, 2008). Decentraliseringen av grundskolan utgjorde ett systemskifte som tydligt förändrade inramningen av lärarnas arbete. Lärares möjligheter till individuell professionalism verkade ha ökat med decentraliseringen, men lärarna föreföll också ha blivit mer beroende av de organisationer där de var anställda (Fröjelin & Wennbo, 1990; Persson, 2008). I den decentraliserade skolan fick de professionella lärarna ett stort ansvar för utvecklingen av verksamheten. Det som eftersträvades var att lärare i ökad utsträckning reflekterade kring mål och syfte med undervisningen, dess rambetingelser och vilka individer som planeringen gällde (Lindkvist & Magnusson, 1999).

En ny lärarutbildning för blivande grundskollärare sammanföll med skolans kommunalisering och skolans decentralisering och startade 1988. Denna linje hade två inriktningar, en mot årskurserna 1-7, och en mot årskurserna 4-9. Lärarutbildningen som nu startade, kan ses som en politisk kompromiss mellan ämnesbredd och ämnesdjup, eftersom den ursprungliga tanken var att utforma en enhetlig lärarutbildning för hela grundskolan (Persson, 2008). Krav och förväntningar riktades vid tiden för införandet av decentraliseringen mot att lärare skulle förändra sin yrkesroll till ett handledande förhållningssätt till elever, mer kollegialt samarbete och ökad flexibilitet och tillgänglighet. I linje med detta skedde en övergång för lärare till mer gruppsamarbete i arbetslag och utökad arbetsplatsförlagd arbetstid. Lärarnas förtroendetid minskade i hög grad.

Förtroendearbetstid är väldigt speciellt för lärares anställning och ett uttryck som lärarna använder senare i sina utsagor i resultatbeskrivningen. För lärare med ferieanställning, vilket är den vanligaste arbetstidsregleringen för lärare i grund- och gymnasieskola, framför allt för de som är kommunalt anställda, är arbetstiden utlagd på två terminer med sommarferie och juluppehåll. Årsarbetstiden är densamma som för andra anställda, i regel mellan 1 700 och 1800 timmar beroende på kollektivavtal och andra faktorer. I kollektivavtalen finns bestämmelser att av den ferieanställdes årsarbetstid är 1360 timmar reglerade, medan övrig tid är förtroendearbetstid. Inom den reglerade arbetstiden ska allt

bundet arbete rymmas, även kompetensutveckling. Med kompetensutveckling avses insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande (Sveriges kommuner och, 2012). Fördelningen av arbetstiden mellan undervisning och andra arbetsuppgifter bestäms i dialog mellan rektor och varje anställd. Förtroendearbetstid för en ferieanställd är all den arbetstid som inte är reglerad och det är alltså tid som den anställde själv förfogar över. Förtroendearbetstiden är avsedd för enskilt för- och efterarbete, vissa spontana elev- och föräldrakontakter samt viss egen fortbildning. I förtroendet ligger också att se till att man inte arbetar för mycket. Här kan det aldrig bli frågan om övertid (Läraryrket, 2012). Det är vanligt på låg- och mellanstadiet att reglerad arbetsplatsförlagd arbetstid schemaläggs 35 klocktimmar i veckan under terminstid och att 10 klocktimmar extra i veckan är förtroendetid som lärare kan utföra på annan arbetsplats, till exempel hemma. Detta ger lärare en total arbetstid av 45 timmar i veckan under terminstid och är en förklaring till att lärarna kan vara arbetsbefriade under skolloven.

I samband med kommunaliseringen blev arbetsenheten utgångspunkt för skolans pedagogiska verksamhet. Arbetsenheten blev en obligatorisk arbetsform i och med läroplan Lgr 80 (Fröjelin & Wennbo, 1990). När läroplanen Lpo-94 sedan infördes var inte arbetslaget längre en obligatorisk arbetsform (Berg, 2003). Riksdagen antog år 1994 ett beslut om att införa målrelaterade betyg för både grundskola och gymnasieskola och en stor del av ansvaret för att uppnå en likvärdig betygsättning vilade på lärarna och skolorna (Gustafsson & Yang-Hansen, 2009).

Efter cirka tio år startade en ny lärarutbildning hösten år 2001 enligt beslut från Riksdagen. Lärarutbildningen skulle ske i närhet till utbildningsvetenskaplig forskning och nyexaminerade lärare skulle vara behöriga att söka forskarutbildningen (Persson, 2008). Omfattningen av pedagogik och metodik blev nu nedtonat och elevernas fostran och socialisation stod inte längre i centrum, utan nu var ämneskunskaper och akademisk skolning det viktigaste (Linne, 2010). År 2006 reviderades läroplanen Lpo-94. Den mål- och resultatstyrda skolan stod nu i centrum. Lärare förväntades arbeta på sin personliga professionella karriärportfölj. Rektorerna hade rätt att själva anställa sina lärare och lärarna fick individuella löner. För att spara pengar anställde rektorerna många utbildade lärare. Under 2000-talet var 17-20 % av alla lärare i grundskolan obehöriga (Persson, 2008). Detta gjorde att arbetet mot att införa Lärarlegitimation intensifierades och startade år 2011. Då kom även en ny skollag och en ny läroplan, Lgr 11 med mer stöd angående innehåll i lärarnas undervisning än den föregående läroplanen Lpo 94. Samtidigt år 2011 infördes en ny lärarutbildning. Nu delades lärarutbildning upp igen på de äldre yrkestraditionerna, det vill säga förskollärare, lågstadielärare, mellanstadielärare och högstadielärare.

Den speciella skolkontexten och de olika förutsättningar som denna innebär för den enskilda skolan och dess lärare, motverkar detaljreglering från central nivå. Lärare skapar sig en förståelse för sin egen roll i skolan som organisation, om vad de kan uppnå inom denna och utvecklar tolkningar och

handlingssätt om vilka mål som är särskilt värda att eftersträva. Hur lärarna förstår och använder medier själva och hur de undervisar eleverna om medier kan leda till att arbetet får en annan karaktär och ett annat innehåll, men det kan även leda till att tekniken blir ett verktyg för att behålla och stärka tidigare arbetsmetoder och föreställningar om undervisningen. Förståelsen och användningen filtreras bland annat genom hur lärare arbetar med pedagogiska metoder eller hur de ser på sin roll som lärare (Eriksson-Zetterquist et al., 2006). Tidigare erfarenhet visar att förändring tar tid. Det kan ta tio till femton år innan en ny, bra organisation inom ett visst yrkesområde blir verklighet (Bastøe et al., 1996). Om detta även skulle gälla implementering av ny läroplan och av uppmaningen i den nya läroplanen att arbeta för att förstärka elevernas mediekunnighet får tiden utvisa. Lärare kommer troligen att följa båda den gamla och den nya läroplanen parallellt under ett antal år framåt.

2.4 Lärarrollen i relation till rektor

Lärarens frihet är inte total - det finns riktlinjer för frihetens gränser och det är rektor som har ett ansvar att vara gränsvakt, vilket förutsätter en god uppfattning om vad lärarna gör inne i klassrummet (Fröjelin & Wennbo, 1990). Lärarnas svåra arbetssituation gör det viktigt för lärarna att ha en rektor som styr skolan på ett tydligt men demokratiskt sätt (Persson, 2008).

Mycket av rektorernas tid, kraft och energi går åt till att sköta skolans dagliga administration. Man ägnar sig i mindre utsträckning åt långsiktig planering och det pedagogiska ledarskapet har för många rektorer blivit mer ett slagord än en yrkesmässig realitet (Ekholm et al., 2000). Från och med år 2010 är Skolverkets Rektorsprogram, en befattningsutbildning på avancerad akademisk nivå, obligatoriskt för nyanställda rektorer (Skolverket, 2009b). Skolverket skriver att rektors uppdrag är att som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal enligt läroplanen ha det övergripande ansvaret för verksamheten. Tillsammans med lärarna ska rektor ge skolarbetet struktur och innehåll. Rektor är ansvarig för skolans resultat och för att uppföljning och utvärdering sker i förhållande till de nationella målen. För att kunna uppfylla sitt nationella uppdrag är det viktigt att rektor har god kunskap om sitt ansvar enligt skollag, läroplan eller annan författning. Rektor på den enskilda skolan ska vidare se till att verksamhetsplaneringen dokumenteras i en arbetsplan. En viktig del i decentraliseringsprocessen är att utvärdering mot alla målangivelser ska ske på olika nivåer inom skolan (Lindkvist & Magnusson, 1999). Detta innebär att skolan bör vara en reflekterande miljö. I professionella organisationer är den yrkesinriktade operativa verksamheten dominerande, och därför behöver en rektor också ha fackkunskaper. Dessutom måste han eller hon ha insikter om vad ledarutövningen innebär vilket bland annat innebär reflektion över sitt eget ledararbete. Det är nödvändigt att ha en rektor som vill något, och som mobiliserar medarbetarna för att de uppsatta målen ska nås (Bastøe et al., 1996).

Rektor har idag personalansvar för lärarna, anställer dem efter eget omdöme, och har möjlighet att använda lärarna flexibelt för att motverka budgetbegränsningar. Bland annat kan lärare förväntas täcka

varandras sjukfrånvaro utan att vikarier kopplas in. Rektorer får som lärarnas närmaste arbetsgivare använda den individuella lönesättningen som morot för att få sina anställda att acceptera förändringar (Persson, 2008). Omorganisation är ett vanligt skäl till otrygghet i organisationen (Bastøe et al., 1996) och det är rektors ansvar att forma en öppen, tillåtande miljö som kan hantera otrygghet och ångest och som tillåter lärarna att våga pröva nya arbetsformer och innehåll. Skolledningen styr genom att själv vara medveten om de värderingar, idéer och visioner som ska gälla i organisationen, genom att själv agera i enighet med dem och medvetet sträva efter att alla ska omfatta dem (Fröjelin & Wennbo, 1990).

En öppen och förtroendefull inställning från rektor är den mest efterfrågade ledarstilen av lärare (Olofsson, 2011). Forskning har visat att kommunikationen i framgångsrika skolor har varit mer flerdimensionell än på mindre framgångsrika skolor. Förutom att sprida information så fanns där både möten och en kultur där lärarna blev bekräftade socialt och professionellt. Rektors kommunikation kring de pedagogiska frågorna var tydlig. Rektorer kommunicerade mer med individuella lärare, gjorde fler klassrumsbesök och gav mer bekräftelse/feedback än rektorer i mindre framgångsrika skolor. Dessutom fanns en kultur där rektor aktivt betonade samarbete och hade förtroende för sina lärare och där lärarna hade förtroende både för rektor som individ och för den position som rektor har (Ärlestig, 2011). Framgångsrika rektorer klarar av att skapa ett skolklimat som både bidrar till lärarnas trivsel, elevernas sociala utveckling och fostran, och till att eleverna erhåller goda kunskapsresultat. En framgångsrik skola behöver en tydlig, stödjande och diskuterande rektor som dessutom följer upp överenskommelser och beslut och som har ett demokratiskt förhållningssätt. Rektor ska samtidigt vara tydlig med inriktningen på skolans förändringsarbete (Olofsson, 2011).

Skolan styrs genom övergripande mål som bygger på grundläggande värderingar. Rektors uppgift blir att företräda dessa värderingar samt medvetet arbeta för att de ska omfattas av alla. I de flesta verksamheter talar man om att ledaren ska använda värderingar som styrmedel. Rektor ska arbeta med utveckling av skolan, arbeta med att förena lärare i pedagogisk grundsyn och professionalism, arbeta med att lösa och hantera konflikter och arbeta med personalvård, arbeta med att utveckla en tydlig arbetsorganisation där alla vet vilka uppgifter som ska lösas och varför, samt främja samarbete (Fröjelin & Wennbo, 1990).

Med största sannolikhet har rektorn även betydelse för lärarnas uppfattning om vikten av medieundervisning, även om detta utbildningsområde inte direkt diskuteras. Det är rektors tydliga inställning till sina medarbetares utveckling av egen mediekunnsighet och sina medarbetares medieundervisning som har betydelse för lärares inställning till detta. Om inte skolans ledning tydligt visar att det är viktigt med medieanvändning och medieundervisning, finns det många andra undervisningsområden som kräver sin tid av läraren. Enligt både Läroplan-94 och läroplanen som infördes år 2011, Lgr 11 är det rektor som har yttersta ansvaret för att skolans arbetsmiljö utformas så

att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, till exempel med hjälp av bibliotek, datorer och andra hjälpmedel (Carlsson & Brömssen, 2011).

2.5 Lärarnas mediefortbildning

Skolverket har ett regeringsuppdrag att främja utveckling och användning av vad de kallar för informationsteknik i skolan sedan år 2005 och gör detta via en webbplats som kallas för PIM, vilket står för Praktisk IT- och Mediekompetens (Skolverket-PIM, 2012). Webbplatsen är gratis att använda och består av olika instruktionsfilmer. PIM erbjuder även kommuner att genomföra större kompetensutveckling för personalen som då kan bli examinerade. Enligt projektansvarig för PIM deltog 140 kommuner i PIM och i juni år 2010 var det drygt 90.000 pedagoger och skolledare som hade nått steg 3 av 5. Därmed är PIM troligtvis det största kompetensutvecklingsprogrammet för lärare i Europa - kanske i världen (Björnell, 2012).

PIM steg 1 innebär att skapa ett textdokument i programmet Word, till exempel ett informationsblad till föräldrar. PIM steg 2 innebär att skapa ett dokument, gärna till undervisningen, med text och bilder som hämtats från en tillåten källa. PIM steg 3 innebär att läraren med hjälp av ett program, till exempel PhotoFiltre, ska kunna skapa ett bildspel med text, egna fotografier, och ljud som hämtats från en tillåten källa. De skolor som deltagit i min studie hör till Göteborgs kommun som har tagit ett policybeslut att all anställd skolpersonal minst ska nå PIM steg 3. Men det har inte varit och är fortfarande inte obligatoriskt, oftast inte ens möjligt för lärarstudenter att genomföra denna PIM-utbildning inom sin lärarutbildning. Det är först när lärarstudenterna som nyexaminerade lärare får sin första anställning inom Göteborgs kommun, som denna mediefortbildning kan bli möjlig och ett krav.

PIM-utbildningen ger lärare digital kunskap att använda medier i undervisningen men där saknas i stor utsträckning utbildning om medier, till exempel regler för att kopiera bilder och musik, skillnader på olika lagar för olika medier, om sociala nätverk och om kritisk mediekunnighet i allmänhet. Sådan information finns att få för lärare på alla stadier och föräldrar på webbportalerna Skolverket (Skolverket, 2012) och Statens Medieråd (Statens Medieråd, 2011a). Där finns även mycket kostnadsfritt material som stöd för medieundervisning. Men för att ta del av detta krävs att de vuxna i skolan har förståelse för vikten av att ge barn och unga mediekunnande i alla dess olika perspektiv och tar sig tid att undersöka dessa webbplatser.

Webbplatsen PIM bygger främst på Microsofts program, till exempel Office-paketet, och Clip-Art, även om det år 2012 även finns en del instruktionsfilmer för några Mac-program. Men år 2012 står det fortfarande på PIM-webbsidan att ”Utbildningen fungerar dock bäst i Internet Explorer med en PC” (Skolverket-PIM, 2012). Då PIM-utbildningen från början var enbart gjord för Pc-datorer, har detta inneburit att lärarna som deltar i studien har gjort sin PIM-utbildning på en Pc-dator. Skolområdet

Västra Göteborg dit skolor som ingår i min studie tillhör, har enbart Macintosh-datorer till sina 1:1-elevprojekt (en dator till varje elev), samt Macintosh-datorer till alla medarbetares datorer. Dessa personaldatorer får lärarna tillgång till då de har klarat av sin PIM-utbildning till och med steg 3. De flesta lärarna har fått utföra sin PIM-utbildning under sin reglerade arbetstid även om de själva har kunnat välja att öva extra under sin förtroendearbetstid.

2.6 Sammanfattning - organisation

Skolan som organisation och skolans ledning, tillsammans med lagar och styrdokument och lärarens utbildning har betydelse för lärares uppfattning och förståelse av sin yrkesroll och bedömning av sina arbetsuppgifter. Genom att studera skolan som organisation och ta olika organisationsperspektiv på verksamheten finns möjligheter att upptäcka vad som kan påverka den enskilde lärarens arbete.

Att skolledningen själv har förståelse av vikten av att utveckla elevernas mediekunnighet och uttrycker detta till sina medarbetare är en väsentlig symbolisk handling som förankrar en organisationskultur som lyfter fram medieundervisningen i skolans arbete. En sådan rektor stödjer sina lärare att vilja ta undervisningstid till medieundervisning. Skolans rektor kan ge lärarna stöd och hjälp med vad som ska prioriteras i skolans medieanvändning och lärarnas medieundervisning enligt den nya skollagen och den nya läroplanen Lgr 11. Detta kan bland annat ske genom att skolans rektor ger lärarna tidsutrymme på arbetsplatskonferenser eller annan arbetstid till att diskutera god medieundervisning och själva praktiskt få utveckla sin egen mediekunnighet. Lärarna har olika grader av egen mediekunnighet och har även olika grader av intresse att utveckla sin egen mediekunnighet. Det ligger i skolledarens makt, i det politiska perspektivet, att se till att alla lärarna på skolan har en egen basfärdighet i mediekunnande och detta kan ske genom att erbjuda individuell medieutbildning på arbetstid. Det är av vikt att lärarna i en skola får arbetsscheman som möjliggör att de kan hjälpas åt i arbetslagen med både tekniska och pedagogiska frågor angående medieundervisningen i skolan. Skolledaren har även möjlighet att ge arbetstid till någon medarbetare som är villig att leda det pedagogiska utvecklingsarbetet angående medieundervisning i skolan i avsikt att alla elever ska kunna få en god medieundervisning oavsett vilken lärare som har ansvar för deras klass. Den inverkan som skolan som organisation har på lärares uppfattning om mediekunnighet hör samman med den generation läraren tillhör och detta samband leder fram till det kapitel som diskuterar generationer.

3. GENERATION

Synen på medier och användningen av olika medier förändras över tid. Man kan lära sig att förstå samtiden bättre genom att ta en historisk tillbakablick. Enligt forskare (se till exempel Rosen, 2010; Tapscott, 2008), kan man på ett liknande sätt hävda att man också kan förstå hur samhället och våra institutioner behöver förändras i framtiden. Den här studien använder begreppet generation för att studera uppfattningar hos olika generationer av lärare med olika mediekunnighet men även med skilda lärutbildningar. Är man lärare och född på 50-talet bär man på värderingar och inställningar till omvärlden som är grundade i uppväxten i ett annorlunda samhälle än det samhälle dagens barn upplever. Det är också ett annorlunda samhälle jämfört med de lärare som är födda på 70 - och 80-talet. Ett sådant generationsperspektiv betonar vikten av att vara född vid en viss tid och att ha blivit socialiserad i den tidens samhälle, karakteriserat av den tidens specifika förutsättningar och värderingar. Individens mer grundläggande värderingar formas på basis av erfarenheter och till skillnad från mer föränderliga attityder och beteenden, kan de följa individen - liksom hela generationer – livet ut (Nilsson, 2005). Alla generationsgränser bör dock tolkas med stor försiktighet då det är mycket som påverkar en persons sociala generationstillhörighet och gränserna är flytande.

Det är lätt att ta för givet att lärarna i den yngre generationen skulle vara mer intresserade av medieundervisning och ha en större förståelse för vikten av medieundervisning för att hjälpa eleverna att bli mediekunniga än lärare i den äldre generationen. Men om man inte reflekterar över mediekunnighet alls utan tar allt för givet, kan det vara de äldre lärarna som mer upplever vikten av en allsidig medieundervisning (Fogelberg, 2005). Stigbrants studie (1989) visar att lärare i den yngre generationen inte var mer intresserade av medieundervisning än lärare i den äldre generationen, snarare tvärtom. Det väcker ett intresse för att studera om det är någon skillnad på vad lärare i olika generationer anser om mediekunnighet i den här studien.

Efter en förklaring av begreppet generationer följer en genomgång av vilka medier, kanaler och artefakter olika generationer har växt upp med som barn och som finns i den omgivande miljön när de är vuxna. Avsikten är att försöka förstå hur generationstillhörighet kan påverka lärares olika attityder till medier och till medieundervisning. Därför avslutas varje generationsbeskrivning med ett avsnitt om lärare som tillhör generationen.

3.1 Generation som begrepp

Begreppet generation kan definieras som en grupp av individer födda inom en viss tidsram (Buckingham & Willett, 2006). Grupper av människor födda vid en viss tidsperiod benämns i internationell forskning ibland kohort istället för generation för att släktledsassociationerna till begreppet ska undvikas. Kohort är en demografisk term (Nationalencyklopedin, 2012) och följer till exempel alla som är födda ett visst decennium som sextiotalet. Begreppet generation används i studien då generationstillhörighet är påverkad av mycket mer än bara vilket år man är född. Olika generationer

kan omfatta olika antal år och ändå jämföras med varandra. Generation som begrepp är även vanligt i forskning om barn och medier (se till exempel Buckingham & Willett, 2006; Palfrey & Gasser, 2008; Timmermann, 2007).

Begrepp som livsfas, livscykel och ålder är förknippade med begreppet generation och individens livsfas förändras över tid. Vid fem års ålder är normalt intressen och förståelsen av omvärlden annorlunda än vid 15 års ålder. När man är trettio år lever man på ett annorlunda sätt än vad man gör när man fyller 65 år. Människor förändrar sig, sin livsstil och sin identitet, det vill säga förändrar sin livscykel. Samhällets normer kring ålder och åldrande innebär att individens livsfas tenderar att kantas av förändringar i socioekonomiskt och sociokulturellt avseende; skolgång, yrkesliv, familjebildning, boende och så vidare. Ålderns fysiologiska och sociala innebörd kan vidare sätta ramen för individens mentala mognad, det vill säga individens utveckling av förstånd, psyke, och värderingar. Den fysiologiska åldern betonar den kroppsliga mognaden: från barnets framsteg på olika områden till olika åkommor på ålderns höst. Den sociala åldern är ytterst ideologiskt konstruerat och sätter som sådan upp normer för vad som är lämpliga attityder, beteenden och upplevelser vid kronologisk ålder (Hellevik, 2002).

Varje generation är utsatt för en unik uppsättning av händelser som definierar deras plats i historien och formar deras synsätt (Tapscott, 2008). När historiska omständigheter påverkar människor en längre period tvärs över både ålders- och generationsgränser i samma riktning talar man om period - eller samhällseffekter. Precis som ifråga om livscykeffekter innebär samhällseffekter att individen förändras i mötet med sin omgivning. Men då det i det förra fallet handlar om en utveckling inom ramen för förutsägbara livsfaser, uppstår samhällseffekter på mer nyckfull väg genom påverkan av historiska skeenden. Det finns ett behov av att se både ålders- och generationsfrågor i ett vidare samhällsperspektiv (Hellevik, 2002). En generation kan definieras genom sitt förhållande till en viss traumatisk händelse, som världskrig eller något annat som innebär en påföljande omstrukturering av världspolitiken. Men definitionen är också en kulturell fråga, det är en fråga om hur de potentiella medlemmarna i en generation tycker sig ha en gemensam identitet (Buckingham & Willett, 2006). Det är samspelet mellan historiska resurser, betingade förhållanden och sociala formationer som gör en generation till en intressant sociologisk kategori (Edmunds & Turner, 2002).

Ett mångdimensionellt sätt att beskriva generationer är begreppet sociala generationer enligt Aroldi och Colombo (2007) och det är detta perspektiv på begreppet generationer som är aktuellt här. Ålder är då inte viktigt i sig som i studier om unga och gamla, utan ålder ska ses som en guide till den generation som delar en given historisk tidsrymd, att de är i ungefär samma ålder, och konfronterar samma kulturella miljö precis som de mediala system som är tillgängliga och de medieprodukter som de använder sig av. Detta perspektiv tolkar generationstillhörighet som en form av subkulturer som skapas av både objektiva faktorer och subjektiva faktorer. Objektiva faktorer kan vara historiska

skeenden och sociokulturella förutsättningar, utbildningssystem och innehåll, stadier av mediesystemutveckling, kulturutbudet i den omgivande miljön, och subjektiva faktorer som egna upplevelser av sin tids miljö under samma ungdomstid, gemensamma upplevelser i en given ålder, fastställande av ett kollektivt minne och en gemensam känsla av tillhörighet (2007).

Medieanvändningen är till stor del en åldersfråga men bakomliggande faktorer som till exempel kön, utbildning, hälsa, familjeförhållanden, värderingar och intressen skapar mer grundläggande förutsättningar för den livsstil i vilken människors medievanor ska passa in. Hill, Weibull och Nilsson (2007) visar att som helhet verkar åldern ha minst inverkan på hur mycket man läser böcker och tittar på TV och ha störst inverkan på hur ofta man läser en morgontidning. I motsats till dagstidningar och radio spelar televisionen en högst central roll redan i barnens vardag, vilket emellertid försvagas något i tonåren för att återigen tillta i den äldre medelåldern. Det verkar som om medieanvändning skulle vara en ren livscykelfråga. Men om medieanvändningen skulle vara en ren livscykelfråga skulle dagens genomsnittliga trettioåring ha samma medievanor som den person som var trettio år i mitten på 1960-talet. Så är inte fallet. Samhällsutvecklingen och utvecklingen av nya medier formar den vanliga medborgarens medieanvändning (Hill et al., 2007).

Medieteknologins roll har betydelse för generationer. En ny generation växer inte bara in i ett medieutbud, utan även in i ett sätt att uppfatta tillgängliga teknologier. Flera generationer som präglas av internet kommer inte nödvändigtvis att enbart använda Internet. Istället är det troligt att medieanvändningen snarare fragmenteras efter hand. Få medier kommer helt att försvinna, men det är samtidigt oerhört svårt att förutse den relativa betydelsen av olika medier inom en given generation (Wadbring & Weibull, 2005). Medlemmar i en generation delar en gemensam bakgrund av erfarenheter, och framför allt delar de medvetandet om att även andra medlemmar i samma generation har något gemensamt. De kan spontant konstatera att andra människor använder vissa kriterier för att tolka och formulera frågor på ett sätt som liknar dem själva (Aroldi & Colombo, 2007). På detta sätt kan man anta att verksamma lärare födda i olika generationer är utsatta för en unik uppsättning av händelser som definierar deras plats i historien och formar deras synsätt på vad begreppet mediekunnighet innebär.

3.2 Olika generationer och medier

Medier smälter samman allt mer, framför allt på distributionssidan genom det digitala formatet. Det blir allt svårare att skilja de traditionella förhållandevis tydliga nyhetsdistributörerna från varandra med avseende på förmedlingsteknik. De uppenbarar sig i olika skepnader – TV som text, tidning som ljud, etc. i en och samma teknik. Det är till exempel inte längre möjligt att prata om användningen av dagstidningar, nättidningar, TV - eller radionyheter, utan om nyheter från Dagens Nyheter, TT, och TV4 istället (Bergström, 2005). Många familjer har idag även tillgång hemma till utländska nyhetskanaler på TV som till exempel SKY, BBC, CNN och Al Jazeera.

I översikten av olika generationer har de största och för Sveriges del viktigaste internationella namnen på generationsgrupper valts (se till exempel Timmermann, 2007). Dessa följer ibland hela decennier (70-talister, 80-talister), men kan även dela av ett decennium. För att skillnaden ska bli väldigt tydlig är generationsgrupperna medvetet övergeneraliserade eller med ett annat uttryck, stereotypiserade (Hill et al., 2007). Alla generationsgränser bör tolkas med stor försiktighet då det är mycket som har betydelse för en persons sociala generationstillhörighet.

The Great generation

The Great generation kallas personer som är födda före 1932. Generationen har genomlevt den stora depressionen 1929 som på engelska kallas the Great Depression – något som gett denna generation dess namn (Timmermann, 2007). Denna generation bildade familj efter det att andra världskriget tagit slut och har sin plats i generationsöversikten då deras barn tillhör generationen ”*the Baby Boomers*” och har sannolikt påverkat dem. Trots att Sverige inte deltog aktivt i världskriget, påverkades levnadsförhållanden för invånarna i landet på olika negativa sätt, till exempel med ransonering av olika varor. Positiva upplevelser har varit att denna generation har fått kostnadsfri utbildning i ett land med stabil ekonomi och fått ta del av en utveckling på många plan, till exempel den första transatlantiska flygningen av Charles Lindberg, massproduktion av bilar och centralvärme och radions utveckling.

Generationen fick främst sina nyheter via tidningar och telegram. Under deras uppväxt lanserades telefonen som en högteknologisk uppfinning som skulle användas sparsamt (Bergqvist, 2009). Denna generation kommunicerade främst genom att skriva brev och vykort. Om det var väldigt viktigt, kunde man ringa till varandra, ofta via en manuell växel (Tekniska_museet, 2011). Som unga träffades de gärna på biografen då ljudfilmer hade blivit vanliga runt år 1930 och med filmen "Borta med vinden" från 1939 får färgfilmen sitt genombrott. Enkanalsystemet i radio och den partipolitiskt färgade pressen formade 30-talisterna (Wadbring & Weibull, 2005).

The Silent generation

The Silent generation (födda 1932-1945) påverkades av det kalla kriget och kärnkraftkapprustning, av McCarthy-rättegångarna i USA mot kommunister och Koreakriget. Händelser som att männen i föregående generation var iväg i krig och den stora depressionen 1929 är de två främsta orsakerna till att denna generation är mindre omfattande (Timmermann, 2005). Som vuxna dansade kanske denna generation till Glenn Millers orkester, och lyssnade på Frank Sinatra. I Sverige är detta den generation vi kallar sena trettioalister och tidiga fyrtioalister och de är föräldrar till de verksamma lärare som är födda på 60-och-70-talet och de har sannolikt påverkat sina barn. Detta ger generationen en plats i generationsöversikten. När fyrtioalisterna var barn var det dagstidningar som var den mest vardagliga källan till nyheter. Vuxna 40-talister var den första stora TV-generationen som samtidigt präglades av en opinionsbildande dagspress. För den vanliga 40-talisten låg det prestige i medier som var

samhällsorienterande och opinionsbildande (Wadbring & Weibull, 2005). I Sverige använde denna generation av pensionärer år 2011 lika mycket tid till medier som internetgenerationen/generation Y, det vill säga 6,5 timmar, men de använde olika medier olika mycket. Både ”*The Great generation*” och ”*The Silent generation*” lyssnade mycket på radio, såg mycket på TV men använde Internet i genomsnitt knappt en halvtimme per dag (Nordicom-Sveriges Mediebarometer, 2011).

Baby Boomers

Baby Boomers (födda 1946-1964) är ett amerikanskt uttryck som kan härledas till uttrycket booming = blomstrande, och som brukar omfattar personer som är födda mellan 1946 och 1964. Denna generation arbetar fortfarande i skolan som lärare. Generationen är den mest omfattande gruppen, 81 miljoner personer runt om i världen i slutet av 2000-talet. Denna generation växte upp med hierarkier både i hemmet, i skolan och på arbetsplatsen (Tapscott, 2008). Deras föräldrar tillhörde ”*The Great Generation*” och föräldrarna önskade sina barn allt som de själva inte fick som barn. De tidiga ”*Baby Boomers*” växte upp i en välmående och blomstrande tid med stor framtidstro. Skilsmässor var ovanliga och många mammor stannade hemma. Det var en tid med många växande familjer, växande förorter och det byggdes ett stort antal skolor under denna tid. Generationens barn växte upp till individualister som förväntade sig en förbättrad livsstil gentemot vad deras föräldrar hade lyckats uppnå, och de ville göra det på sitt eget vis (Tapscott, 2008). Barnen växte upp i en tid med social förändring. En känsla av kraft att förändra samhället var utbredd. Efter avslutad skolgång hade de flesta mer utbildning än sina föräldrar och därmed ett större urval vad det gäller arbeten (Rosen, 2010). Rörelse genom livscykelns var inte så regelbunden som den varit tidigare.

Barn födda mellan år 1956 och 1964 skiljer sig på flera sätt från de tidiga ”baby boomers”. Dessa barn växte upp när samhällsekonomin var på väg nedåt i en tid med hög inflation. Skilsmässorna ökade lavinartat. På grund av detta växte denna generation kanske upp med större realistiska mål för sin framtid än delgenerationen tidigare (Timmermann, 2003, 2007). Televisionen har präglat denna generation mer än något annat (Tapscott, 2008). För svenska barn som är födda på mitten av femtiotalet till mitten av sextiotalet är TV det medium som påverkat dem mest i deras formativa uppväxtår. TV-programmen har varit undervisande, roande, har format det svenska språket och förmedlat gemensamma familjeupplevelser, till exempel TV-programmet *Hylands Hörna*. Barnen vände sig vid att familjen samlades runt TV-apparaten på kvällen i TV-soffan och där kunde de vuxna dricka kaffe ur en kaffetermos som kallades TV-kanna, designad för att ha på bordet och barnen kanske fick TV-godis. Denna generation etablerade sina medievanor utifrån monopoltidens TV-program i en enda kanal (Sandstig, 2011). Barnen gick på bio, läste tidningar och böcker, skrev brev eller ringde till sina kamrater. Föräldrarna kunde begränsa telefonsamtalens längd för att samtalen kostade för mycket till skillnad från idag då ett samtal ofta kostar lika mycket oavsett längd inom

landet. Generationens barn upplevde färg-TV:s ankomst i hemmen. Vuxna Boomers blev vana vid att hantera TV:s fjärrkontroll. År 1969 upplevde de människans första steg på månen via TV och år 1970 blev det två kanaler i TV. Elvis Presley och Beatles dominerade ungdomarnas musik. Eftersom radion endast sände några få tillfällen i veckan med ungdomsmusik, var det vanligt att ungdomarna köpte förhållandevis dyra skivor med inspelad musik och spelade dessa på sina skivspelare när de ville lyssna på sin musik. Många i denna generation har skaffat sig ett stort intresse för att ta till sig de nya teknologierna, men hela tiden utgår de från de erfarenheter av medier som fanns när de växte upp. I Sverige år 2011 använde dessa Baby Boomers ca sex timmar per dag till olika medier, varav ljudmedier och medier för rörliga bilder exklusive Internet utgör två tredjedelar av tiden. Internet används ca en timme per dag av denna generation (Nordicom-Sveriges Mediebarometer, 2011).

Denna generation gick sin lärarutbildning när grundskolan var genomförd som skolform (Persson, 2008) och då var det via klasslärarutbildningarna för blivande lågstadie- och mellanstadielärare, där elevernas fostran och socialisation stod i centrum i utbildningen. Medieundervisningen inom utbildningen bestod kanske endast av att lärarstudenterna erbjöds några tillfällen i den så kallade verkstaden där de fick träna på att tillverka ”gångjärn” av plast mellan olika Overhead-blad (ibland kallad stordia-blad) till ett tema-arbete, och på att hantera blåkopieringsmaskiner som i vardagligt tal benämndes stencilapparater. Nu verksamma lärare från denna generation har arbetat med flest läroplaner av alla verksamma lärare. De startade antingen med läroplan Lgr 62 eller Lgr 69 beroende på när de började arbeta som lärare, och har arbetat även med Lgr 80, Lpo 94 med olika omarbetningar och arbetar nu med Lgr 11.

Ute i skolorna skötte skolans vaktmästare den riktiga stencilmaskinen som användes när det skulle tryckas många kopior, kanske till elever i hela skolan. I lärarnas arbetsrum fanns någon telefon samt en blåkopieringsmaskin. Klassrummen var utrustade med stor svart tavla för kriterier och det fanns ofta en overhead-apparat och en stillbildsprojektor att låna från ett gemensamt materialrum. Ibland kunde det även finnas ett episkop att låna, föregångaren till dagens dokumentkamera. Det var en stor apparat som rullades in i klassrummet och där läraren kunde lägga i en bild i en bok upp och ner och visa eleverna bilden uppförstorad på väggen. För lärare i generationen ”Baby Boomers” har TV varit det medium som påverkat dem mest som barn. Många lärare i den här generationen jublade när det blev möjligt att ta emot gamla TV-apparater från föräldrar för att använda i klasserna. Oftast handlade det om svart-vita TV-apparater då föräldrarna ville byta till färg-TV.

Generation X

Generation X (födda 1965-1976) har mycket gemensamt med *The Silent Generation*, det vill säga personer som är födda mellan år 1932 och år 1945. *Generation X* är inte så många, inklämda mellan den stora generationen före dem, the Baby Boomers och den stora generationen efter dem,

internetgenerationen. Generation X anses vara realistiska vad det gäller sin framtid (Timmermann, 2007). I Sverige har generationen - tidiga sjuttitalister, till skillnad från deras föräldrars generation, gått i förskolan, tillbringat minst tolv år i skolan och kommit i kontakt med många delar av världen genom resor.

Med den nya teknologin har världen krympt och mångfald är självklart. TV-spel, datorspel och digitala spelkonsoler är viktiga för dessa barn som är uppvuxna med Nintendo och enkla, linjära, digitala spel som Super Mario Bros (Buckingham & Willett, 2006). Generation X växte upp med den stora satsningen på pedagogiska TV- barnprogram på 70-talet (Sandstig, 2011). De lyssnade på radio, såg på TV och film. De växte upp med Pippi Långstrumpfilmerna på TV och längtade efter julaftonens Disneyfilmer. Ungdomarna kunde sitta framför movieboxen och titta på videofilmer eller spela datorspel på C-64 och Atari i timmar (Nilsson, 2005). De lyssnade på Madonna och Gyllene tider och spelade in musik på kassetband som de spelade i mobila kassetbandspelare. När de växte upp i mediasamhället hade de nya kommersiella TV-och radiokanalerna slagit igenom (Wadbring & Weibull, 2005). När internet sedan blev tillgängligt när de växte upp, använde generationen internet mest för att skaffa information genom att titta på olika webbsidor och spara information. Internetteknologin med HTML tillät i början inte interaktion på samma sätt som den senare versionen XML gör (Tapscott, 2008).

Generation X i USA spenderade 15 timmar på medier varje dag år 2010 (Rosen, 2010). I Sverige år 2011 använde generation X ungefär 6 timmar till olika medier per dag, varav en tredjedel av tiden användes till medier för att lyssna på tal och musik och en tredjedel användes till Internet. En fjärdedel av tiden användes till TV/DVD och videor och dryg en halvtimme per dag ägnades åt tryckta medier (Nordicom-Sveriges Mediebarometer, 2011).

Generation X-lärarna gick sin lärarutbildning i en ny utbildning som började 1988 då uppdelningen av låg- mellan-och högstadielärare ersattes med en linje för blivande grundskollärare. Linjen hade två olika inriktningar, en mot årskurserna 1-7 och en för årskurserna 4-9 och didaktik skulle länkas till ämnesstudierna (Persson, 2008). I sin utbildning använde lärare i generation X läroplan Lpo 94 som angav mål att uppnå och mål att sträva mot för elever i årskurs fem och nio och som var betydligt mindre detaljerad i sina föreskrifter än de tidigare läroplanerna. Avsikten var att lärarna och eleverna skulle få ökade möjligheter att själva påverka innehåll och arbetsformer. Det var anledningen till att ett målrelaterat betygssystem med centralt fastställda betygskriterier introducerades (Persson, 2008).

I klassrummen fanns nu ofta en färg-TV, kassetbandspelare med Cd-spelare och en radio. Skolorna hade några datorer med diskettstationer och det var inte många datorer i skolan som hade internetuppkoppling. Fortfarande användes ofta overhead-projektorn (stordia som den kom att kallas på svenska). Även om läroplan Lpo94 hade börjat användas, är det rimligt att tänka sig att läroplan Lgr 80 fortfarande var den läroplan som verksamma lärarna arbetade efter. Enligt Stigbrant (1989)

föreskrev Läroplanen Lgr 80 massmedieundervisning inom ramen för olika ämnen, främst svenska, samhällskunskap och bild. Inom ämnet svenska skulle eleverna på alla stadier använda tidningar, radio - och TV-program för att skaffa sig kunskaper om händelser, människor och livsvillkor i olika sociala sammanhang. De skulle i samverkan med andra ämnen producera och diskutera till exempel ljudbildband, serier, tidningar eller filmer för att dokumentera, informera, väcka debatt och roa. De skulle skaffa sig kunskaper om massmediernas roll i samhället i samband med kritisk granskning av hur händelser, förhållanden eller problem framställdes i dessa.

Generation Y

Generation Y eller *Net generation*, det vill säga Internetgenerationen (födda 1977-1994) sträcker sig till år 1997 enligt några medieforskare (se till exempel Tapscott, 2008). Personer i den här generationen växte upp i en relativ lugn och välmående tid och har starka band till sina föräldrar som ansåg att det var viktigt att barnen fick tillgång till en mängd fritidsaktiviteter (Richardson, 2011). Till skillnad från generationen ”*Baby Boomers*” som flyttade hemifrån direkt efter avslutad skolgång, uppstod nu begreppet ”*Boomerang kids*” i USA. Mer än hälften av alla examinerade studenter flyttade hem igen efter college. I Sverige var det en liknande trend. Ungdomarna hade det bra hemma. Ibland gick föräldrarna till överdrift och fortsatte att hjälpa sina barn med allt, till och med när de gick på universitetet. I USA myntades nu uttrycket ”*Helicopter parents*” för dessa föräldrar (Tapscott, 2008) och i Sverige uppstod benämningen *Curlingföräldrar*.

Även om barnens värdegrund liknar deras föräldrars, skiljer sig deras världsbild åt. Denna generation växte upp med AIDS, Band Aid och LiveAid (Tapscott, 2008). Barnen växte upp med ett allt mer globalt förankrat mediasystem och den nya konkurrensutsatta TV-marknaden. Denna generation såg på rena barn-TVkanaler som till exempel Cartoon Network. TV-serier som både barn och vuxna tittade på var såpopoperor där flera människor blev inlåsta i ett hus, i en bar eller tillsammans på en öde ö, även om dessa serier var rekommenderade som barnförbudna.

När generationens barn växte upp underlättade utvecklingen av teknologin Webb 2.0² för ungdomarna att skapa eget innehåll genom egna bloggar eller skapa i kombination med andra personers innehåll på Internet genom sociala medier, till exempel Facebook. En av de viktigaste skillnaderna mellan webb 2.0 och den traditionella webben (retroaktivt kallas den för Webb 1.0) är ett större samarbete mellan Internetanvändare och andra användare, innehållsleverantörer och företag. Webb 2.0 förändrade internet från en plats där man huvudsakligen hittade information till en plats där man huvudsakligen delar sin information, samarbetar i projekt med gemensamma intressen och hittar nya vägar att lösa viktiga problem. Denna generation är ofta väldigt duktiga på multi-tasking. I det här fallet innebär det att hålla på med flera olika medier samtidigt (Rosen, 2010). Generationen kan använda TV som

² Tim O'Reilly är den som anses ha myntat yttrycket år 2004.

bakgrundsmusik, medan de pratar i telefon, interagerar i flera olika fönster på sin dator, lyssnar på musik, arbetar med hemläxor, läser en tidning och tittar på TV samtidigt.

När datortillverkarna utvecklade allt mindre datorer för att anpassa sig till användarnas rörlighet, nådde dessa datorer inte till barn och unga utan främst till affärssektorn. Istället blev det mobiltelefonstillverkarna som fick spridning till den breda allmänheten genom sin plattform för datatjänster och genom att bygga in allt fler finesser i mobilerna (Wadbring & Weibull, 2005). Denna generation har svårt att tänka sig att vara utan sina moderna mobiltelefoner med alla funktioner och de bryr sig ofta inte om att ha någon stationär telefon hemma. De kan använda sina mobiltelefoner som väckarklocka, som ficklampa, som armbandsur, och de kan snabbt läsa sin e-post och kontrollera sitt dagsschema i telefonen och samtidigt lyssna på sin favoritmusik (Tapscott, 2008). Forskare som Palfrey and Gasser (2008) samt Prensky and Gee (2006) uppmärksammar att denna generation verkar ha uppfattningen att musiken ska vara digital, helt gratis och lätt att transportera och dela med sig. Generationen beskrivs som en generation där man vill kunna välja fritt, vill kunna skraddarsy allt, samarbeta helt naturligt och att generationen uppskattar samtal mer än att läsa. De vill ha roligt i skolan och senare på arbetet och hastighet och innovationer är en del av deras liv (Sánchez, Salinas, Contreras, & Meyer, 2011).

Generationen som föräldrar spelar gärna spel på internet med sina barn. De kan använda internet för att ta del av föräldrainsformation och råd vad det gäller barn, barnprodukter och barnaktiviteter, samt för att diskutera med andra skolföräldrar via epostlistor, och för att samarbeta och diskutera i sociala nätverk. De sociala nätverken kan också användas för att lägga ut fotografier på barnen och familjen. Om någon av föräldrarna måste göra längre utlandsresor i arbetet kan fotografier och korta videor som publiceras via resebloggar på Internet göra det lättare att hålla kontakt med familjen (Tapscott, 2008).

År 2012 är de äldsta personerna i internetgenerationen unga vuxna, ca 30 år gamla. Dessa lärare har fått sin lärarutbildning i 2001 års lärarutbildning. Lärarstudenterna kunde då välja en kombination av en mängd olika kurser. I utbildningen betonades ändå en gemensam kompetens och yrkesidentitet som viktig för att lärarkategorierna skulle kunna arbeta tillsammans under lika villkor (Persson, 2008). Lärarnas professionalitet ansågs viktig och läraryrket genomgick en påtaglig akademisering. Omfattningen av pedagogik och metodik tonades ned. Nu blev ämneskunskaper och akademisk skolning viktigare och de nyexaminerade lärarna blev behöriga att söka forskarutbildning.

I sitt arbete som lärare är det inte säkert att internetgenerationen uppfattar datorteknologin som speciell över huvud taget – den har ju alltid funnits där. Internetgenerationen anses föredra en anpassad miljö som stimulerar samarbete och ett interaktivt lärande (Sánchez et al., 2011). Utmaningar på arbete och samarbete kan vara en sporre för denna generation och de vill ofta vara problemlösare som samarbetar för att finna lösningen på problemet. Samarbetet är en del av deras digitala uppfostran men de vill ändå att deras arbetsgivare ska uppfatta dem som individer, inte som grupp. De vill gärna att ledningen

kan anpassa individualiserad fortbildning för deras arbetsuppgifter och de önskar gärna få anpassad belöning för goda arbetsinsatser (Tapscott, 2008).

Generation Z

Barn som är födda från 1995 och framåt karaktäriseras ofta av sin teknikanvändning. Denna generation kallas ibland Z - generationen som en följd av tidigare generation X och Y. Ibland kallas generationen för *the Next generation* och ibland för *iGenerationen* efter alla enheter som börjar på i; iPod, iPhone, iTouch och för denna generations iver för all ny mobilteknologi (Rosen, 2010). Det finns av naturliga skäl ännu inte några verksamma lärare i den här generationen då de äldsta ungdomarna i den här generationen är under 20 år, men de finns med i generationsöversikten då dagens skolbarn tillhör denna generation.

I dag använder nästan alla barn och unga internet på fritiden. De vanligaste aktiviteterna bland 9 - 12-åringar är att spela spel, titta på filmklipp och chatta (Statens Medieråd, 2011b). Sverige har en av världens mest datorvana och nätuppkopplade befolkning. År 2011 har nästan alla, 85 % av hemmen, tillgång till bredband (Findahl, 2011), vilket kan jämföras med år 2000 då antalet svenska hem med bredband bara var 3 % (World Internet Institute, 2009). Redan i slutet av år 2008 var den största utvecklingen av användningen av Internet i Sverige bland förskolebarn, då hälften av alla femåringar hade använt internet. År 2011 började barn så tidigt som från 3 år att använda internet (Findahl, 2011). De minsta barnen använder internet med sina föräldrar, ofta i samband med att TV-barnprogram har en tillhörande hemsida med filmer och "peka och klicka"-spel för barn. Barn i åldern 9-14 år ägnade år 2011 i genomsnitt fyra timmar om dagen åt att använda olika medier. En tredjedel av tiden användes till att titta på TV och video (36%), en fjärdedel av tiden användes till internet (25 %) och 10 % av tiden ägnades åt att läsa böcker. Resten av tiden lyssnade de unga på musik (Nordicom-Sveriges Mediebarometer, 2011).

Generationen växer upp med internet och snabbt bredband och har kanske spelat online-spel sedan de varit förskolebarn. Många barn har skickat e-post till sina morföräldrar, och kanske även haft videosamtal via Skype med sina släktingar utomlands. De flesta barn har haft ett stort utbud av TV-program så länge de kan minnas. Disneys tecknade filmer har funnits för dem på TV hela året om så därför är de inte särskilt intresserade av titta på programmet Kalle Ankas jul på julafton, vilket deras föräldrar gärna vill göra. Flera TV-program har ett gratis programutbud, till exempel SVT play, som kan ses på en dator med internetuppkoppling, vilket innebär att man kan titta på dessa TV-program när man vill. Detta innebär att vissa inte längre bryr sig om att skaffa en TV-mottagare utan ser enbart på internet-TV.

Ungdomarna kan träffas och umgås på ett annorlunda sätt – genom olika chat-rum i sociala medier. De kan spela online-spel med hundratals personer. För denna generation kan kontakten med vänner

digitalt vara lika viktig som andra generationer uppfattar kontakten ansikte mot ansikte. När de ska träffa någon för första gången är det vanligt att de kontrollerar via Internet vem denna person är innan mötet blir av (Prensky & Gee, 2006). De kan lätt lyssna på strömmande musik efter egen smak utan kostnad via internet i sin mobiltelefon eller bärbara dator. De lär sig ofta att söka på internet ("googla") allt som de vill veta och leta på online-uppslagsverk för definitioner. Många i den här generationen skulle aldrig ha lärt sig att använda ett uppslagsverk i pappersform om de inte hade blivit tvingade till det i skolan. Internet finns för det mesta ständigt närvarande och används för många ändamål som var otänkbara för bara 10 år sedan (Rosen, 2010). Barn och unga kan använda Internet för att bland annat hitta telefonnummer, uppslagsverk, definitioner, bilder och satellitkartor. De lär ofta av varandra. De kan utvärdera trovärdigheten av information på internet genom ratingsystem där andra människor online har rekommenderat något eller inte. Att dela med sig är stort i deras liv. De menar att det är viktigt att vara den första som delar med sig information, gärna på en personlig öppen blogg som används så som man använde dagböcker förr. Det finns personliga bloggar i alla olika ämnen, från politik till underhållning. Det finns händelser som orkaner, bilolyckor och andra olyckor på olika sökbara bloggar. Det går att blogga direkt från moderna mobiltelefoner. En modern mobiltelefon är ofta ett måste för dessa barn och unga. Fotografier tagna med mobilen och kameror som ständigt tar bilder från deras rum, blir vanliga sätt att dela med sig för denna generation (Prensky & Gee, 2006). Men detta gäller inte med automatik alla barn och unga i den här generationen då det, precis som i alla tidigare generationer, är stora skillnader på mediekunnigheten hos barn och unga även i den här generationen.

3.3 Sammanfattning - generation

Läroplanen har förändrat inriktning genom åren och lärare födda vid olika tidpunkter har genomgått sin läroplan när olika läroplaner har varit gällande. Det är troligt att den läroplan som gällde vid lärarens läroplan är den läroplan som präglar lärarens arbete. Verksamma lärare som tillhör generationen Baby Boomers kan ha arbetat med Läroplan Lgr-62, -69, -80, Lpo-94 med revision 2006 samt Lgr-11, det vill säga sex olika läroplaner under sitt verksamma arbetsliv. Många av dessa lärare har utbildat sig när elevernas fostran och socialisation stod i centrum för utbildningen i läroplanen och använder förmodligen fortfarande mycket av elevernas skoltid till detta. Lärare i generation X gick en läroplan som var mer akademisk än den tidigare, vilket förstärktes än mer i den läroplan som lärare i generation Y deltog i. Denna läroplan tonade ner pedagogik och metodik och där blev ämneskunskap och akademisk skolning viktig.

Personer i olika generationer har också olika upplevelse av medier som barn, ungdomar och som vuxna. Det kan vara stor skillnad i den privata medieanvändningen hos lärare som är födda på 50- och 60-talet (Baby Boomers) och de som är födda på 70- och 80-talet (generation X och Y). Lärare i generation Baby Boomers växte upp med några få TV-kanaler och där många familjer samlades runt

TV-apparaten på lördagskvällen. Lärare i generation X växte upp med kommersiella TV-kanaler och enkla datorspel. När lärare i generation Y växte upp lyssnade de på digital musik och umgicks på sociala nätgemenskaper som till exempel Lunarstorm och MSN som unga och där Facebook blev en naturlig övergång för kommunikation med vänner när den nätgemenskapen startade.

För att möjliggöra en tydligare bild av sambanden mellan lärarnas ålder, utbildning och medieerfarenheter har en tidslinje skapats där medieutveckling, generationer, skolans läroplaner och olika lärarutbildningsexamen kan följas tidsmässigt i en översikt, se tabell 1. Tabellen bör läsas nerifrån och upp.

Tabell 1. Tidsaxel-medieutveckling, generationer, skolans läroplaner och lärarutbildning

ÅR	MEDIER*	LÄRARE FÖDDA	MÖJLIG LÄRAR-EXAMEN	LÄROPLANER	LÄRARUTBILDNINGSEXAMEN
2011	iPad, dokumentkamera, projektorer i taken, PIM avslutas - nästan all personal har en egen Mac-dator			Lgr 11	2011-Ny lärarutbildning-Klasslärarutbildning
2010	1:1 datorer-Mac				
2005	SmartBoards (interaktiva whiteboards, skrivtavlor)			År 2006 - Revidering av Lpo 94	
2000	Digitalkameror, Digital-TV				2001-Ny lärarutbildning F-7
1995	Dator + Internet		Y	Lpo 94	
1990	Kabel-TV, TV4, TV4:s Morgon-TV 1992,				
1985	TV3 – kom 1987, sänds från London med reklam		X		1988- Ny lärarutbildning 1-4,4-7
1980				Lgr 80	
1975		Y	BB2		
1970	TV 2 kom 1969			Lgr 69	
1965	Färg-TV startade	X	BB1		
1960				Lgr62	1962-Klasslärarutbildning
1955	TV	BB2			
1950	Bio				
1945	Telefon + radio	BB1			Folkskola-läroverk
Y	Generation Y, födda 1977-1994				
X	Generation X, födda 1965 – 1976				
BB2	Sena Baby Boomers, födda 1954-1964				
BB1	Tidiga Baby Boomers, födda 1945-1954				

*Rubriken Medier innefattar förutom medier även kanaler och olika medieartefakter.

Kommentar: Tabellen bör läsas nerifrån och upp.

Uppdelningen i tabellen ska ses just som en översikt över möjlig lärarutbildning. Några lärare i studien har haft andra arbeten innan de började sin lärarutbildning, vilket har gjort att dessa lärare har utbildats enligt en senare läroplan än vad som beskrivs i tabell 1. På liknande sätt kan man ha andra medieerfarenheter än de som förväntas i generationen.

Avsikten med genomgången av generationer och deras medieanvändning när de var barn och unga har varit att försöka visa hur tillhörigheten till olika generationer möjligen kan förklara olika förståelse av mediekunnighet och synen på medieundervisning hos lärare som tillhör dessa olika generationer. Ett sätt att undersöka detta är att undersöka hur lärare från olika generationer uppfattar begreppet mediekunnighet och det är ett syfte med den här studien. För att göra det möjligt att förstå lärarens betydelse i medieundervisningen fortsätter kommande kapitel med att diskutera lärarens stödjande roll.

4. DEN STÖDJANDE LÄRARROLLEN

Läraren har en viktig roll i skolan som stödjande vuxen som kan hjälpa eleven att lära sig själv. Detta gäller även lärares förmåga att genom en aktiv medieundervisning stödja elevernas väg till ett eget mediekunnande. För att på bästa sätt kunna hjälpa varje enskild elev, behöver läraren kunskap om barnets mognadsnivå. Både Jean Piaget och Lev Semenovic Vygotskij argumenterar för att barn i mellanstadieåldern är mogna för ett abstrakt tänkande som kan utvecklas genom dialog med en vuxen. Båda forskares teorier om lärande stödjer att barn i 10-12 årsåldern har förmåga att kunna tänka abstrakt. I följande kapitel kommer lärarens stödjande roll att diskuteras.

4.1 Forskning om barns mognad

Jean Piaget (1896-1980) var en schweizisk barnpsykolog och känd för sina barnobservationer av barns utveckling och han har haft betydande inflytande på synen på barn inom utvecklingspsykologin. Enligt Piaget har människan två medfödda tendenser, anpassning och organisation. Man organiserar världen genom att organisera sitt tänkande. Det som uppfattas som den verkliga världen kallas den upplevda världen (von Glasersfeld, 1995). Piaget menade att människans tänkande strävar efter jämvikt (*conceptual equilibration*) och att man vill förstå omvärlden. Det var detta som motiverade Piaget att studera växande barn. Piaget hävdar att all kunskap är kopplat till handling och är en högre form av anpassning. Anpassning sker som assimilation eller ackommodation. Assimilation är kunskap som är anpassad till något redan känt, och ackommodation är kunskap erövrade genom förändrade tankemönster (1995). Ett exempel på assimilation är när ett litet barn en gång får dricka saft ur en nappflaska. Det är en annan smak än den vanliga mjölken men är annars väldigt lik tidigare erfarenhet, då det lilla barnet fortfarande kan använda sin inlärd sugteknik. Ett exempel på ackommodation kan vara den första gången som barnet får fast föda, kanske mosad banan. Då är det inte bara en ny erfarenhet i smak utan då behövs även en ny teknik för barnet för att äta och man kan med Piagets uttryck säga att barnet ackommoderar. Det är vid anpassning genom ackommodation som läraren behövs som en resurs för eleven genom att förklara och stödja förståelsen av ny kunskap. Enligt Piaget är det barnets intellektuella utvecklingsfaser som avgör vad det kan lära sig. Piagets forskning visade att intellektuell utveckling inte bara är en ansamling av fakta eller färdigheter, utan är en progression genom en serie kvalitativt skilda stadier av intellektuell förmåga (Corsaro, 2005).

Ett av Piagets centrala syfte var att konstruera ett teoretiskt ramverk som omfattade kvaliteter av en förutbestämd och oföränderlig skala av intellektuell förmåga. Piaget menade att varje individ var nyfiken, oberoende och en aktiv skapare av sin egen mentala utveckling (Feldman, 2004). Piagets teori framhåller att utvecklingen av vissa kognitiva strukturer är en förutsättning för att lära sig abstrakta begrepp (Hinde & Perry, 2007). Piaget argumenterade för att barnet genomgick fyra olika stadier mellan födelsen och 14-årsåldern som visar på barnets kognitiva utveckling; 1. Det

sensomotoriska stadiet från födelsen till ca 2 års ålder, 2. Det pre-operationella stadiet från 2 års ålder till 6 års ålder, 3. De konkreta operationernas stadium från 6-7 års ålder till ca 10-11 års ålder, samt 4. De formella operationernas stadium från 11-12 års ålder (Adler-Tapia, 2012; Cohen, 2012; Feldman, 2004). Varje stadium hanterar andra principer än det föregående, men integrerar och omvandlar erfarenheter från det tidigare stadiet och bygger på dessa erfarenheter. Då studien berör lärare som arbetar med elever 10-12 år gamla, kommer tyngdpunkten ligga på beskrivningen av de två sista av Piagets stadier, men börjar med en översikt av de två första stadierna.

1. Det sensomotoriska stadiet och 2. Det pre-operationella stadiet, 0 – ca 6 år

Det lilla barnet förstår omvärlden genom att använda sina sinnen och manipulera sin omgivning. Vid cirka två års ålder kan barnet förstå att ett föremål finns kvar även om det inte är synligt för barnet. Tänkandet domineras av perception och barnets tänkande rör sig kring vad som sker just här och nu. Efter några år börjar barnet få förmåga att förstå konkreta aktiviteter men kan inte förstå händelser i förfluten tid eller händelser i framtiden. Barnet har under denna period svårt att se världen ur ett annat perspektiv än sitt eget, det vill säga egocentriskt (Piaget, 1973). Barnet börjar utveckla sin förmåga att använda symboler (Adler-Tapia, 2012). Språket utvecklas och är fyllt av symboler, men det visar sig också i drömlivet och i leken. Till en början har barnet svårt att skilja symbolen från vad den betecknar. En träbit som barnet använder som en bil *blir* en bil. Först längre fram börjar barnet förstå att orden eller symbolerna är godtyckliga.

3. De konkreta operationernas stadium, 6-10,11 år

Piaget beskrev barnets tänkande som framför allt åskådligt och konkret. Barnet tänker genom att tala, antingen med munnen eller med en liten röst i huvudet (1971). Barnet kan förstå enkla, abstrakta begrepp, men det krävs att barnet kan förankra dem i sin egen konkreta erfarenhet. Barnen har en känsla för siffror och former. Det är i början av det här stadiet som barn i de flesta länder i västvärlden får lära sig att läsa (Feldman, 2004). Barnen förstår konstruktionen för kategorisering och hierarkier. Kraften i aktiviteterna ligger i barnets förmåga att analysera saker och ting logiskt, hierarkiskt och i sammanlänkade (men fortfarande konkreta) system. I slutet av stadiet kan barnet börja kunna resonera hypotetiskt. Barnet kan förstå att om man häller vatten i två glas, det ena brett och det andra smalt, så måste inte vätskeytan ligga lika högt i båda glasen för att det ska vara samma mängd vatten i dem. Under den här perioden avtar barnets egocentrism och en förmåga utvecklas hos barnet som ger förmåga att förstå att inte alla delar samma perspektiv. Det kan ge barnet en förståelse för omgivningens reaktioner (Adler-Tapia, 2012).

4. De formella operationernas stadium, 11 år och framåt

Barnet förstår nu skillnad på sina tankar kring saker och på de fysiska sakerna (Piaget, 1971). Barnet kan förstå hypotetiska möjligheter och har nu förmåga att systematiskt pröva olika möjligheter. Med detta menas att barnet har frigjort sig från det åskådliga, konkreta tänkandet och kan nu göra

tankeoperationer i huvudet utan att dessa på något sätt behöver vara förankrade i verkligheten. Det är denna förmåga som gör att den sista utvecklingsperioden även kallas för ”Det abstrakta tänkandets period” på svenska. Nu kan barnet börja tänka mer och mer abstrakt och dra slutsatser utifrån ny information (Adler-Tapia, 2012). I denna utvecklingsperiod börjar barn uppskatta filosofiska resonemang, att utveckla hypoteser och att kunna artikulera den bakomliggande logiken. De är inte längre beroende av ett konkret underlag för sitt tänkande. Barnet kan föreställa sig sådant som det inte själv har varit med om, sådant som ligger bortom fakta och verklighet och som även kan vara både orimligt och överkligt. Barnet börjar fundera mer över sitt eget och andras liv, hur det är och hur det skulle kunna vara. Nu menade Piaget att barnet tänker som en vuxen (Beins, 2012).

Enligt Piaget sker utvecklingen oavsett barnets miljö. Influenser från omgivningen, förändringar i kultur, framsteg inom olika områden, didaktiska metoder, teknik och liknande skulle kunna påverka bildandet av strukturer på olika sätt. Men denna påverkan skulle inte påverka grunden av processerna utan ha betydelse för tiden för övergången till ett nytt stadium. Åldersintervallen inom varje stadium har alltid varit approximativ. Piaget ansåg aldrig att det var önskvärt att påskynda processen med progression från ett stadie till ett annat, eller att komprimera den tid under vilken ett stadium bearbetade ny kunskap (Feldman, 2004).

Lev S Vygotskij (1896-1934) har spelat en central roll i den moderna pedagogikens och psykologins utveckling genom att han, till skillnad från Piaget, inkluderade samspelet med omgivningen som viktig för inläringen. Han blev känd i västvärlden först på 1960-talet och jämförs idag med klassiker som Freud och Piaget. Vygotskij beskrev också olika utvecklingsstadier, men till skillnad från Piaget tog Vygotskijs stadier hänsyn till det stora utbudet av kulturella, sociala, beteendemässiga och biologiska faktorer liksom kognitiva, emotionella och viljemässiga aspekter av personlighetsutvecklingen (Yasnitsky, 2012). Enligt Vygotskij kan varken språk eller tänkande ske utan social kommunikation. Med hjälp av imitation och genom samarbete sker barnets utveckling. Det är källan till alla de specifikt mänskliga egenskaperna hos medvetandet. Barnets utveckling sker genom inläring. Varje ny inläring är beroende av att barnet redan har genomgått vissa utvecklingscykler (Vygotskij, 1934/2005). Inläring är en strukturell och medveten process. Den inläring som sker påverkar inte bara den närmaste utvecklingen utan kan också få indirekta följder för senare utveckling. Följaktligen kan inläring inte bara följa efter utveckling, eller ske jämsides och i takt med den, utan den kan också föregå utvecklingen, föra den vidare och framkalla nybildningar i den. Detta är oerhört viktigt och otroligt värdefullt (p. 308). Från det att barnet får den första bekantskapen med ett nytt begrepp fram till det moment där ordet och begreppet blir barnets egendom innebär det en komplicerad inre psykisk process som innehåller en förståelse av det nya ordet som stegvis utvecklas ur en dunkel föreställning, barnets eget sätt att tillämpa det nya ordet och till slut, som sista länken – att barnet verkligen tillägnat sig det (p. 259).

4.2 Miljöns betydelse

Vygotskij uttryckte att den idealiska formen (*the ideal form*) starkt påverkade inläringen. Ett utmärkt exempel enligt Vygotskij på en sådan idealisk form är det mänskliga språket. Det finns ett språk runt barnet innan det föds. Barnet exponeras för språket från de allra första dagarna av sitt liv, och detta påverkar barnets utveckling. Vanligtvis sker denna påverkan genom en dialog mellan barnet och barnets mor. Denna dialog blir ett viktigt instrument för omvandlingen av psykologiska processer hos spädbarnet till distinkt mänskliga, ökade psykologiska system hos äldre barn. Sålunda interagerar en idealisk form med den faktiska utvecklingen. Vygotskij tog som exempel barnets enkla ettordsmeningar som då skulle vara en del av dialogen med barnets mors "ideala tal" (dvs. barnets potentiella tal). Eftersom all betydelse av ett ord är en generalisering, är det en produkt av barnets intellektuella aktivitet (Yasnitsky, 2012). Eftersom Vygotskij omnämner Maria Montessoris uttryck *sensitiva perioder* (1934/2005, pp. 336-337) kan man som följd av det se att Vygotskijs exempel om den idealiska formen vad det gäller barnets språk har stora likheter med det som Montessori kallar för *språkets nebulosa*. Det innebär all språklig aktivitet som föregår i barnets omgivning, varav det lilla barnet främst imiterar sin egen mors tal vilket sker omedvetet före tre års ålder (Montessori, 1967).

Ett centralt begrepp för Vygotskij är den närmaste utvecklingszonen, som ofta förkortas ZPD, efter det engelska namnet: *Zone of Proximal Development*. Innebörden kan förklaras som skillnaden mellan vad barnet kan lära sig på egen hand och vad som kräver vuxen hjälp, att utmana elevens mognad med lärarledd undervisning (1934/2005). Vygotskij uttrycker tankar om att all inläring ökar barnets mentala utveckling och hans tankar om den närmaste utvecklingszonen kan appliceras på den roll läraren har. Det är det närmaste utvecklingsstadiet som bestämmer vad barnet har förmåga att lära sig och man kan bara lära barnet det som barnet redan har förmåga att lära sig. Inläring är alltså bara möjligt när förmåga till imitation finns. Den närmaste utvecklingszonen har uppfattats som avståndet mellan barnets faktiska utvecklingsnivå och den nivån av potentiell utveckling genom vuxen vägledning, eller i samarbete med mer kapabla kamrater (Yasnitsky, 2012).”Med andra ord är det så att det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det i morgon att kunna göra självständigt” (Vygotskij, 1934/2005, p. 333).

En grundläggande tes i Vygotskijs arbete (1934/2005) är att barnet inte når fram till att tänka i begrepp och därmed fullborda det tredje steget i sin intellektuella utveckling förrän i puberteten (p. 239). De uppgifter den sociala miljön ställer den unga i puberteten inför, och som är förbundna med inträdet i de vuxnas kulturella, professionella och samhälliga liv, är viktiga funktionella faktorer, som ständigt påvisar det ömsesidiga beroendet, det organiska sambandet och den inre enheten mellan innehåll och form i tänkandets utveckling, enligt Vygotskij. Alla de möjligheter som i själva verket finns nedlagda i

de ungas tänkande för att utvecklas, är beroende av att deras miljö skapar uppgifter åt dem i den åldern, att miljön framställer nya krav, och med hjälp av nya mål väcker och stimulerar intellektets utveckling. Om inte detta uppfylls, försenas tänkandets utveckling, och de högre formerna av tänkandet kanske aldrig uppstår. Just med hjälp av de uppgifter som de unga får och med hjälp av de stimulerande behov som uppstår och med hjälp av de mål man ställt upp för de unga, inspireras och tvingas de unga att ta avgörande steg i sitt tänkandes utveckling på grund av den sociala miljön som omger dem (pp. 186-187).

4.3 Lärarens roll i skolans medieundervisning

Enligt Vygotskij är det möjligt att ge utrymme för en högre utveckling av elevens egna begrepp, begrepp som redan har skapats hos eleven, genom en medveten undervisning i skolan där man lär eleven nya begrepp och ordformer (1934/2005, p. 259). Olika skolämnen samverkar i barnets utveckling. Barnets abstrakta tänkande utvecklas på alla lektioner. Det finns en inlärningsprocess som har sin egen struktur och den följer sina egna lagar och utvecklas i enlighet med sin egen logik. Inuti huvudet på varje elev som deltar i skolundervisning finns ett underjordiskt nät av processer som väcks till liv och sätts i rörelse när barnet undervisas, men som följer sin egen utvecklingslogik. En av inlärningspsykologins viktigaste uppgifter enligt Vygotskij, är att uppvisa denna inre logik och det inre förlopp hos de utvecklingsprocesser som väcks till liv av ett eller annat moment i inläringen (p. 327). Denna logik grundar sig på att den psykologiska grundvalen för inläringen av olika ämnen är generell i hög grad, och detta i sig själv garanterar att olika ämnen kan påverka varandra. Om till exempel eleven får uppleva glädjen att lyckas och att lära sig mer i något ämne, innebär det att denna positiva inställning även överförs till andra skolämnen. Inläring i sin tur påverkar utvecklingen av de högre psykiska funktionerna. Ett barn som blir medveten om grammatikens kasus har därmed lärt sig behärska en struktur som också överförs till andra områden i dess tänkande – områden som inte har att göra med kasus eller ens med grammatiken i stort. Det finns ett ömsesidigt beroende och samband mellan de olika psykiska funktioner som företrädesvis berörs vid genomgången av olika ämnen. Tack vare att det finns en gemensam grundval för alla psykiska funktioner av den högre typen så sker utvecklingen av den villkorliga uppmärksamheten och det logiska minnet, av det abstrakta tänkandet och den vetenskapliga föreställningen som en enda sammansatt process.

För Vygotskij är dialog och mening centrala begreppen för kunskapsprocessen. Inläringen sker som en social process, vilken medför att barnet blir delaktigt i den gemensamma kulturen och kulturen kan därför sägas vara social. Dialogen mellan elev och läraren speglar barnets möte med lärarens erfarenhet och tänkande genom att dennes språk och ordbetydelser inte är identiska med elevens. Så utmanas elevens närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 1934/2005). Utifrån Vygotskijs ZPD-perspektiv blir den vuxnes stöd och samarbete med andra elever helt nödvändigt för att eleven ska kunna nå en högre nivå i olika delar av medieförståelsen än den nivån som eleven kan klara av själv att nå. Med en

genomarbetad medieundervisning där läraren även hjälper eleverna att förstå olika kritiska sammanhang, kan elevernas förståelse öka och samtidigt sker en utveckling i elevernas tankeförmåga. I skolans värld övertar läraren föräldrarnas roll att tillhandahålla den idealiska formen i miljön runt eleverna. Läraren kan sägas bli en vuxenmodell för eleverna, någon som eleverna imiterar till viss del. Vygotskijs tankar om att olika skolämnen samverkar i barnets utveckling och att barnets abstrakta tänkande utvecklas på alla lektioner, kan hjälpa läraren att ta undervisningstid till att låta eleven arbeta med medier på olika sätt. Då kan läraren genom en dialog med eleven utveckla elevens djupare förståelse av något abstrakt begrepp som i sin tur utvecklar hela elevens tänkande. Vygotskij uttrycker att skolarbetet ska väcka och stimulerar intellektets utveckling för att alla de möjligheter som i själva verket finns nedlagda i elevens tänkande ska kunna utvecklas. Det är av stor betydelse att läraren skapar en miljö runt omkring eleven som ger ny kunskap, uppmuntrar till samarbete, diskussioner, experiment och med tillfällen för eleverna att presentera sina arbeten. Skolarbetet bör ske i en miljö som uppmuntrar nyfikenhet och som tillåter misstag och funderingar utan färdiga svar (Vygotskij, 1934/2005, p. 328).

Det kan vara lätt att med hänvisning till Vygotskij att argumentera för att elever bara ska lära sig tillsammans i arbete och att bannlysa lärarledd undervisning, varnar Sfard (1998). Forskning visar dock att det är just blandningen av olika metaforer för lärande som är det mest fruktbara, att ibland lära sig genom att fylla på med kunskap och sedan använda denna kunskap i samarbete med andra och bolla och vända på begrepp (Sfard, 1998). Detta tankesätt skulle innebära för läraren att den mest fruktsamma lärarrollen skulle vara att växla mellan en roll som förmedlare av kunskap och med en roll som arbetsledare och ta mycket undervisningstid till dialog med eleverna. Vygotskijs studier visar på hur undervisning handlar om mötet mellan vardagliga, upplevda erfarenheter och vetenskapliga begrepp där läraren har en avgörande roll (Vygotskij, 1995). Läraren hjälper eleverna att förstå nya begrepp genom att förklara och stötta, och efter ett tag med praktiskt övande och samspel med andra elever har eleven fått en egen förståelse och kan klara sig själv.

4.4 Lärares olika grader av mediekunnighet

Det finns en oro för att skillnaden mellan de som har lärt sig hantera den digitala världen och internet, och de som inte har tillgång till den digitala världen eller inte kan hantera den, ska bli större och större. Utökad tillgång till olika medier ansågs tidigare som lösning, men anses inte längre som lösningen på hela problemet. Tillgång till medier är inte tillräckligt. Unga människor behöver få hjälp att lära sig mediekunnighet (Palfrey & Gasser, 2008). Lärares olika grad av mediekunnighet har betydelse på flera sätt för lärarens förmåga att stödja sina elever i deras arbete att erövra en god mediekunnighet. En lärare med hög grad av mediekunnighet har möjlighet att kringgå teknikbrister i skolan och använda alternativ teknik. En lärare med hög grad av mediekunnighet förstår vad som är viktigt för eleverna att lära sig om mediernas påverkan och kan undervisa om medier så att eleverna kan få en större förståelse

för dem och kan uppskatta ett välgjort medieinnehåll. En lärare med hög grad av mediekunnighet vet vad som är tillåtet och inte tillåtet att kopiera på internet och kan lära sina elever detta och har förmåga att veta när, var och i vilket sammanhang reglerna gäller. En lärare som har hög grad av mediekunnighet kan förstå mekanismer bakom nätmobbning och lära eleverna motkrafter till nätmobbning, till exempel att hjälpa sina elever med undervisning om hur man kan försöka rätta till sina misstag, till exempel att ta bort kränkande text och att ångra deltagande i mobbningsgrupper i sociala medier. Dessa lärare kan också lära sina elever att allt som publiceras digitalt lämnar spår och att alla avsändare kan spåras³. För lärare som har låg grad av mediekunnighet kan detta vara helt obegripligt svårt. Det kan locka lärare till att vilja förbjuda allt som har med sociala medier att göra. En lärare med låg grad av mediekunnighet kan lockas till att förbjuda allt som läraren själv inte riktigt förstår vad det kan leda till, till exempel att önska totalförbud på skolan att använda mobiltelefoner på skolraster istället för att lära sina elever att man inte får filma eller ta kort på sina kamrater utan tillstånd och att telefonerna ska vara inställda på ljudlöst när de förvaras i klassrummet. Dessa lärare kan förbjuda sina elever att kopiera bilder från internet bara för säkerhets skull, eller tillåta all kopiering bara för att det är för komplicerat att lära sig vilka som man får använda. En lärare med låg grad av mediekunnighet är beroende av den teknik som erbjuds av skolans ledning och har inte förmåga att kringgå teknik som inte fungerar.

Enligt Palfrey & Gasser (2008) kan lärare behöva ifrågasätta sin egen inställning till lärande. Eftersom de flesta vuxna har lärt sig med småstegsmetoden, steg för steg, en sak i taget, individuellt och allvarligt, så utgår man gärna fortfarande ifrån att barn lär sig bäst på precis likadant sätt. Eftersom lärare ofta inte själva behärskar att använda olika medier samtidigt, kan de ha svårt att förstå att en del barn i vissa sammanhang kan arbeta bättre i skolan om de samtidigt kan få lyssna på musik eller att de kan lära sig läxorna hemma medan de ser på TV. Men det gäller inte alla barn. Andra barn kan uppleva sig stressade om de utsätts för många intryck samtidigt. Här är det viktigt att läraren har kunskap om alla elever i klassen och kan avgöra vad som passar den enskilde eleven bäst.

4.5 Sammanfattning – lärarens stödjande roll

Den inställning till mediekunnighet och till medieundervisning som skolornas rektorer förmedlar till sina medarbetare, har betydelse för lärarnas vilja till att använda medier i undervisning. I skolans värld övertar läraren automatiskt föräldrarnas roll att tillhandahålla vad Vygotskij kallar den idealiska formen i miljön runt eleverna. Läraren kan sägas bli en vuxenmodell för eleverna, någon vars medieanvändning blir en modell för eleverna. Mobbning och kränkningar i alla former är förbjudet i skolans kontext, vare sig det gäller skolgårdsmobbning, genom mobiltelefoner eller genom sociala medier. Det är

³ Detta ska inte förstås som att skolgårdsmobbning är godtagbart men detta ligger utanför studiens forskningsområde.

läraren som genom att vara elevernas modell och genom sin medieundervisning kan lära eleverna hur man använder de nya medierna på ett klokt sätt. Detta innebär att det är lärarens egen mediekunnighet som avspeglar sig på de möjligheter och de hinder läraren har att stödja elevernas mediekunnighet och elevers lärande om medier. Lärarens egen mediekunnighet förmedlas också till eleven genom den medieundervisning och den dialog läraren har med eleven för att fördjupa elevens förståelse av olika perspektiv av mediekunnigheten. Lärarens roll är att undervisa sina elever. Forskare har olika synsätt på hur den bästa undervisningen ska ske, men enligt Sfard är en blandning av lärarledd undervisning och en undervisning som tillåter eleverna att lära sig i grupp genom dialog det mest framgångsrika sättet att undervisa. Detta gäller även inom medieundervisning. En lärare som har hög grad av mediekunnande använder troligen olika medier i sin undervisning för att underlätta sin undervisning och för att göra undervisningen mer intressant eller för att på ett nytt sätt väcka lust och intresse hos eleverna för inläring. En lärare med hög grad av mediekunnande kan skapa en mediemiljö runt omkring eleven som ger ny kunskap, som uppmuntrar till samarbete, diskussioner, medieexperiment och ge tillfällen för eleverna att presentera sina arbeten genom olika medier. Detta har inte en lärare med låg grad av mediekunnande liknande möjligheter att göra.

Enligt forskarna Piaget och Vygotskij kan elever i skolåldern 10-12 år tänka abstrakt och med hjälp av en vuxen utveckla sin förståelse av begrepp. Nu kan det vara lämpligt för lärare att i dialog med eleverna diskutera olika medieinnehåll, vem som har skapat det och i vilket syfte, hur man kan bli påverkad av ett medieinnehåll, hur man själv på ett framgångsrikt och trevligt sätt kan kommunicera via medier och hur man ska förstå olika sociala medier. En genomarbetad medieundervisning där läraren hjälper eleverna att förstå olika kritiska sammanhang, kan till exempel ge eleverna den mediekunnighet som de behöver för att bli aktiva samhällsmedborgare som arbetar för ett hållbart, demokratiskt samhälle.

5. METOD

Studiens syfte är att undersöka hur lärare för elever i åldrarna 10-12 år (mellanstadiet) uttrycker att de uppfattar och förstår innebörden av begreppet mediekunnighet, ett begrepp som de mer ofta kallar för IKT i skolans värld, i skolkontexten. Olika skolorganisationer kan inverka på olika sätt på lärarnas uppfattningar. Lärare födda i olika generationer har upplevt olika händelser i samhället och har haft olika medieerfarenheter under sin uppväxt, vilket kan ha betydelse för deras uppfattning. Lärarna har utbildat sig i olika utbildningar när olika läroplaner varit gällande och detta kan också ha betydelse hur lärare födda i olika generationer uppfattar forskningsfrågorna. Studiens två övergripande frågeställningarna är:

- *Hur uppfattar lärare från olika skolorganisationer begreppet mediekunnighet i skolans kontext?*
- *Hur uppfattar lärare från olika generationer begreppet mediekunnighet i skolans kontext?*

Forskningen som beskrivs i uppsatsen är en kvalitativ studie med samtalsintervjuer som metod. Kvalitativa intervjuer kan användas till övergripande kultursociologiska problem. Det kan exempelvis gälla kvalitativa intervjuer om människors livsstilar, mediepreferenser och världsbilder – studier som fokuserar mediernas plats inom ramen för livsstilen som helhet (Jansson, 2002). I den här studien har semi-strukturerade intervjuer valts som metod då resultaten ska säga något om människors uppfattning om olika fenomen. Forskaren ska sträva efter att förstå världen som intervjupersonerna själva upplever den (Kvale, 1997). Semi-strukturerade intervjuer ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. En av de stora vinsterna är också möjligheten till uppföljningsfrågor och att det vid analys finns goda möjligheter att upptäcka mönster.

5.1 Urvalsprocessen

Några mindre stadsdelsförvaltningar hade år 2011 blivit integrerade till den större stadsdelsförvaltning i Göteborg som finansierar min doktorandtjänst. I diskussion med sektorschef och skolchef beslöts det att två av dessa tidigare skolområden skulle ingå i aktuell studie då de representerar två olika organisationer som har haft olika satsningar på mediekunnighet innan sammanslagningen, se kapitel 6. De rektorer som visade intresse för att delta i min studie arbetade i ungefär hälften av alla skolorna i Älvsborg och ungefär en tredjedel av skolorna i Tynnered. Rektorerna valde själva ut lärare som passade till studiens generationsgrupper. Rektorer och lärare fick olika informationsdokument, se bilaga 3 och 4. Skälet var att lärarna skulle bli så lite påverkade av min information som möjligt. Intervjutider på arbetstid bokades med dessa lärare. Ramen på två timmar per intervju som sektorschef och skolchef samtyckt till, visade sig vara väldigt svårt att få till stånd av olika skäl. Främst var det av schematekniska skäl, men också på grund av elever som sökte kontakt med sin lärare på tid som var avsatt till intervjun och av plötsliga möten. Detta har gjort att samtalsintervjuerna har blivit mellan ca 90 minuter och 110 minuter långa. Från början fanns önskemål om att kunna få prata med två

mellanstadielärare från samma generation som arbetade på samma skola. Det visade sig vara nästan omöjligt att genomföra på grund av den begränsning som fanns av antal lärare i olika generationer som arbetade på mellanstadiet i samma skola. Därför blev det i vissa intervjugrupper lärare från två närliggande generationer.

Tjugo (20) lärare har deltagit i studien, tio lärare i varje delområde varav 17 kvinnor och tre män. De deltog två och två i intervjuerna. Lärarna delades in i tre generationsgrupper. De äldsta lärarna har varit en grupp lärare födda mellan år 1946 -1964 som har gått ut sin lärarutbildning när läroplan Lgr-69 började gälla eller precis hade börjat implementeras. Denna generationsgrupp har stora likheter med den grupp som i internationell forskning kallas ”Baby Boomers” och har här fått beteckning BB. Då denna grupp är så omfattande både i ålder och med tanke på stora händelser i medieutvecklingen, delades gruppen in i två undergrupper. Lärare födda mellan år 1946 – 1954 har fått beteckning BB1 och lärare födda ungefär mellan år 1955-1964 har fått beteckningen BB2. Den andra generationsgruppen har bestått av lärare födda ungefär mellan år 1965- 1976. Denna grupp har stora likheter med den generationsgrupp som i internationell forskning kallas för generation X och dessa lärare har därför fått beteckningen X. Den yngsta gruppen har varit en grupp lärare som är födda år 1977 eller senare. Denna generationsgrupp har stora likheter med den generationsgrupp som i internationell forskning kallas generation Y och har därför fått beteckningen Y. I de två äldsta grupperna BB1 och BB2 ingår det nio lärare. I mellangruppen X ingår sex lärare uppdelade på tre lärare i varje område. Två av dessa lärare är män. I den yngsta gruppen lärare ingår det fem lärare uppdelade på två kvinnor och en man i ett område och två kvinnor i ett annat område. Det var två män i ett område och en man i det andra. Resultatbeskrivningen baseras på lärarnas intervjusvar.

För att det ska vara möjligt att följa intervjusvar från olika generationsgrupper i de två deltagande delområdena kommer lärarna att vara kodade enligt följande fördelning av generationer av lärare i två olika skolområden, se tabell 2.

Tabell 2. Fördelning av generationer av lärare i olika skolorganisationer

Generationsbeteckning	BB1	BB2	X	Y
TYNNERED	T-BB1 T-BB1 T-BB1	T-BB2 * T-BB2	T-X T-X T-X	T-Y T-Y
ÄLVSBERG	Ä-BB1 Ä-BB1	Ä-BB2 Ä-BB2	Ä-X Ä-X Ä-X	Ä-Y Ä-Y Ä-Y

*Då denna lärare först var ensam i sin generation i sitt delområde skulle det bli omöjligt att anonymisera personen. Därför har en lärare född på gränsen till nästa generationsgrupp flyttats till denna grupp.

När det i resultatbeskrivningen är citat i form av en dialog mellan lärare i samma generation inom samma delområde, har de olika rösterna betecknats med 1 och 2 för att visa på dialogen. Ett exempel är Ä-Y1 och Ä-Y2 där samma person kan vara Ä-Y1 i ett citat och i ett annat citat vara Ä-Y2 beroende på vilken lärare som startar dialogen.

5.2 Insamling av empiri

Samtalsintervjuerna består av tio röstinspelade parintervjuer. I denna studie har det varit mest lämpligt att välja parintervjuer som form för samtalsintervjuer. Skälet har dels varit att lärarna uttryckte att deras anonymitet skulle bli tydligare i par och de skulle känna sig trygga i samtalet med en kollega även om känsliga frågor skulle diskuteras. Ytterligare ett skäl till parintervjuer är att två lärare från samma skola kan hjälpa varandra att komma ihåg olika företeelser och kan då stimulera varandra att diskutera olika saker spontant och denna dialog mellan de två lärarna och intervjuaren kan föra intervjun framåt. Parintervjuerna har varit öppna och flexibla samtal och intervjuerna har skett i lugn miljö i lärarnas egen skola. De intervjuade har fått en bakgrund till intervjun genom en orientering före och efter den inspelade intervjun (Kvale, 1997).

Parintervjuer betyder att det finns två intervjuade och en intervjuare. Watt och Ebbutt (1987) ger exempel på att parintervjuer är användbara där en grupp människor har arbetat länge tillsammans och/eller har gemensamma syften. Detta gäller till exempel inom utbildning där grupper är en vanlig konsekvens av en social organisation. Parintervju liksom gruppintervju kan beskrivas som en gruppkonversation med ett forskningssyfte. En svårighet med att utföra gruppintervjuer är att dessa kräver känslig vägledning av intervjuaren (Lewis, 1992). Den effektiva intervjuaren ska vara kunnig inom sitt område, och också expert på kommunikation och interaktion och etablera en trygg och vänlig atmosfär (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Arksey och Knight (1999) kallar denna typ av intervjuer för gemensamma samtal (*joint interviews*). Fördelar med denna metod är enligt forskarna bland annat att de anser att det är lättare att etablera en atmosfär av förtroende med två intervjupersoner och en intervjuare. Fördelar med fler deltagare är också att diskussionerna kan utvecklas så att ett brett spektrum av svar kan samlas in, de två intervjupersonerna kan bekräfta och komplettera varandras berättelser och också uppfatta olika perspektiv av händelser som gör att berättelserna som framträder kan bli mer kompletta då intervjupersonerna direkt kan fylla i eventuella minnesluckor hos den andra personen. Informationen som ges kan bli mer trovärdig eftersom paret kan motsäga eventuella felaktigheter som den andre uttrycker. Intervjuaren kan få insikt i samspelet och relationer mellan intervjupersonerna, hur de förhandlar och påverkar varandra och om eventuella meningsskiljaktigheter. Nackdelar med parintervjuer kan enligt dessa forskare vara att en av intervjupersonerna dominerar intervjusamtalet. Det är viktigt att intervjuaren genom sina frågor leder samtalet så de båda som blir intervjuade får ungefär lika stort utrymme i samtalet så att ingen av dem

dominerar. Det kan finnas en risk att intervjupersonerna blir ovänner när olika intressen och uppfattningar kolliderar med varandra. Om forskningsfrågorna är särskilt känsliga eller om det finns risk för att intervjupersonerna ska bli ovänner kan det bli så att någon inte säger sin ärliga uppfattning utan istället ger uttryck för en mer accepterad åsikt. Men nackdelarna kan övervinnas med en medvetenhet och en känslighet hos intervjuaren (Arksey & Knight, 1999, p. 76). Lewis framhåller fyra fördelar med intervjuer med fler än en intervjuperson; när forskaren önskar pröva en specifik frågeställning om någon gemensam uppfattning, för att få större djup och bredd i svaren än vad som sker i enskilda intervjuer, för att verifiera forskningsresultat och mer spekulativt, för att öka tillförlitligheten i intervjupersonernas svar (1992, p. 414).

5.3 Parintervjuer

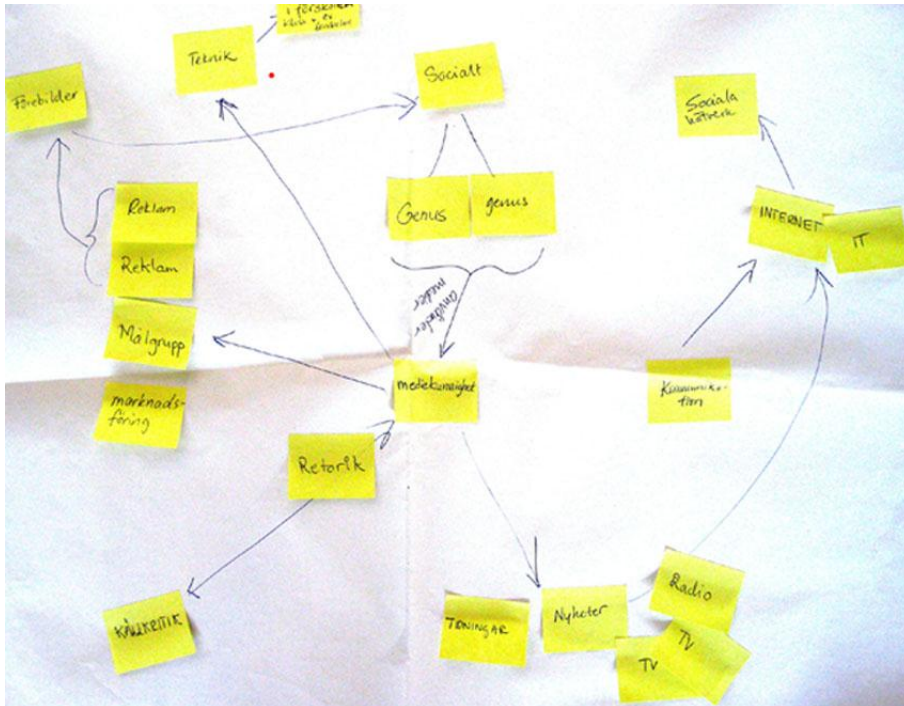
Parintervju del 1

Syftet med den första delen av parintervjuerna har varit att i så stor utsträckning som möjligt ta reda på hur intervjupersonerna själva uttrycker innebörden i begreppet mediekunnighet, ett begrepp som de mer ofta benämner IKT i skolans värld, i skolkontexten. För att inte styra in intervjun från början på olika medieområden genom att använda frågor från intervjuguiden, utgick intervjun i denna del ifrån deltagarnas egna ord och korta uttryck. En tanke med denna första samtalsdel har varit att förutom att ta del av lärarnas spontana uttryck och skapa en tillåtande intervjuatmosfär, få möjlighet att upptäcka mönster i samtalen, till exempel om olika generationsgrupper startade samtalen på olika sätt eller om diskussioner i de olika organisationerna visar på olika mönster. Detta arbetssätt har valts för att försöka få ta del av personers spontana tankar genom så kallade föreställningskartor (Scherp, 2008).

Genomförande

Innan ljudinspelningen startar presenterade jag mig, delade ut penna och en bunt med små gula post-it-lappar till vardera lärare. De fick information om intervjuens tillvägagångssätt och uppdelning i två delar, en del utifrån deras egna tankar och en del med intervjufrågor. De fick veta att det var önskvärt att de pratade tillsammans i dialog. Allra först presenterades en gul Post-it-lapp med ordet mediekunnighet fastsatt mitt på ett stort papper. Lärarna uppmanades att själva snabbt skriva ner fem-sex ord, bara ett ord eller kort uttryck på varje lapp som de kom att tänka på när de såg ordet mediekunnighet. Sedan startade ljudinspelningen och samtalet började utifrån en gul lapp som någon av lärarna hade skrivit och valde att starta med. Lappen placerades på det stora papperet på valfri plats. Jag som samtalsledare bad lärarna att berätta om det skrivna ordet eller det korta uttrycket och uppmanade den andra läraren att kommentera och vara delaktig. Om det visade sig att den andra läraren hade skrivit något liknande ord, satte läraren denna lapp bredvid den tidigare. Detta förfaringssätt upprepades till alla lärarnas ord och uttryck som de hade skrivit ner på de gula post-it-lapparna hade blivit placerade på det stora papperet. Genom alla följdfrågor och genom att det var två

lärare från samma skola som deltog samtidigt, blev många olika mediefrågor belysta och de gula post-it –lapparna bildade en slags karta (se figur 2.) tillsammans på det stora papperet .



Figur 2. Exempel på föreställningskartor

Den första samtalsdelen avslutades genom att jag som samtalsledare pekade på det ord som startade samtalet: mediekunnighet, med frågan om de trodde att det skulle ha blivit någon skillnad i samtalet om ordet mediekunnighet hade blivit utbytt mot IKT från början, det vill säga det uttryck som används av regering och Skolverket i Sverige. Frågan ställdes då IKT är ett begrepp som alla lärare känner till även om de tolkar ordet annorlunda, medan begreppet mediekunnighet ofta är helt nytt för lärare. Tid till att reflektera över skillnaden mellan begreppen gavs till lärarna innan del 2 startade.

Parintervju del 2

I intervjuernas andra del ställde jag förberedda frågor från en intervjuguide, se bilaga 5. Frågorna i intervjuguiden behandlade de perspektiv på mediekunnighet som återkommer i modellen av olika perspektiv på mediekunnighet, se figur 1 och 3. Det fanns en medveten avsikt att välja ut frågor från intervjuguiden och beröra det som inte tidigare hade behandlats under samtalets första del. Intervjuguiden kan ses som en hjälp till en intervju i halvstrukturerad form (Kvale, 1997). Samtalen formades efterhand tidsmässigt så att samtalet utifrån lärarnas egna begrepp tog ca 60 min och att 30 min fanns kvar till frågorna i intervjuguiden. Den först utförda intervjun kan dock ses som en pilotintervju, då intervjuguiden ännu inte hade arbetats fram till sin slutliga form och då erfarenheter från denna första intervju användes i arbetet med att fastställa frågorna i intervjuguiden. Fördelen med

att intervju två personer samtidigt har varit att intervjun då har kunnat bli en dialog mellan intervjupersonerna som har kunnat hjälpa varandra att komma ihåg olika företeelser och genom några korta uttryck har kunnat tillföra intervjuaren än mer tyngd. I en situation med två intervjuare och en intervjuare har även den asymmetriska intervjusituationen minskat (Mishler, 1986), vilket innebär att min makt att styra intervjuaren minskar vilket är önskvärt då det är intervjupersonernas verkliga uppfattning som jag söker, inte den uppfattning som de kanske tror att jag önskar få höra.

5.4 Databearbetning och analys

Det första steget i bearbetning av parintervjuerna har varit att transkribera de tio samtalsintervjuerna så noga som det behövdes och som var möjligt. Jag har valt att skriva ut allt tal, men har låtit bli att skriva ut tystnader eller betoningar. Under transkriberingen antecknade jag vid sidan om även det som hade betonats under intervjusituationen och som jag inte ville glömma bort. Därefter har jag läst igenom alla transkriberade intervjuer otaliga gånger för att få en överblick över innehållet innan kategoriseringen av innehållet påbörjades.

Mina resultatbeskrivningar kan sägas vara en form av "structural coding" (Saldaña, 2009, pp. 66-70). Enligt Saldaña är kodning att arrangera saker i en systematisk ordning, att göra något till en del av ett system eller klassificering, att kategorisera. Denna kodning ska uppfattas som ett arbetsredskap för senare analys. Kodningen är en hjälp till att hitta mönster. I den här studien har mönster i fråga om likheter och olikheter i organisationens betydelse för lärares uppfattningar om begreppet mediekunnighet, och likheter och olikheter i generationens betydelse för lärares uppfattningar om begreppet mediekunnighet studerats. Till min hjälp har jag haft programmet NVivo (QSR, 2012) som ett verktyg för kategorisering. Detta mjukvaruprogram har funnits tillgängligt i Göteborgs universitet och har många olika funktioner. Funktioner som har använts i den här studien är möjligheten att kopiera in delar av de transkriberade intervjuerna i olika kategorimappar som jag själv först måste skapa, för att sedan kunna få en överblick över all text som fanns inom kategorierna. De olika kategorimapparna har under arbetets gång förändrats och vissa har tagits bort för att ersättas av andra och det har varit ett omfattande arbete. Men att på detta sätt använda grundfunktioner i programmet har varit till stor hjälp för mig att kunna kategorisera materialet och kunna fördjupa resultatbeskrivningarna och analyserna.

I flera omgångar har jag provat att utgå ifrån olika strukturer i min resultatbeskrivning, till exempel vilken generation lärarna tillhörde, vilket delområde lärarna hörde till och vad de uttryckte, men jag lyckades ändå inte finna någon egen fungerande strategi för att täcka innehållet i studiens insamlade empiri. Först med hjälp av modellen över perspektiv av mediekunnighet som utarbetats av Perez Tornero och Pi (2011, p. 73) som jag har bearbetat efter svenska skolförhållanden (se figur 3), har resultatbeskrivningarna och analysen av dessa kunnat få en tydlig struktur. Den bearbetade modellen över olika perspektiv av mediekunnighet ska uppfattas som en vägledning av vad forskare och stora

medieorganisationer kommit fram till att god mediekunnighet bör innehålla och en hjälp för lärare i den svenska grundskolan om vad medieundervisningen bör sträva efter för att kunna ge eleverna den mediekunnighet som de behöver. För att förhålla mig till detta arbete med olika perspektiv av mediekunnighet som forskare redan har gjort, har jag varsamt försökt att förstå vad de olika perspektiven i modellen skulle innebära för förmågor.

Varje nivå och varje del i min bearbetade modell har jag arbetat fram utifrån analyser av lärarnas intervjusvar. Det är dessa intervjusvar som är studiens empiri och resultatbeskrivningarna bärs fram av citat från lärarnas berättelser. När väl lärarnas intervjusvar blev kategoriserade en första gång, startade arbetet med att tematisera resultatbeskrivningarna. Detta innebar att svaren analyserades, grupperades och till sist tematiserades. Detta arbete har skett i flera omgångar i cykler, då ny analys efter en tematisering ofta har visat på en annan nivå av kunnighet. Från början avslutades varje resultatkapitel med analys av organisationens och generationens betydelse för just den nivån av mediekunnighet. Detta har nu till sist förändrats så att inget av resultatkapitlen innehåller sådan analys, utan analyserna är samlade i ett analyskapitel om organisationens betydelse och ett analyskapitel om generationens betydelse. Därefter följer ett kapitel som diskuterar och analyserar resultaten med tanke på hela texten och utifrån lärarens stödjande roll. Sist följer ett diskussionskapitel med förslag på vidare forskning.

5.5 Forskningsetiska aspekter

Forskningsetiska överväganden handlar i stor utsträckning om att hitta en rimlig balans mellan olika intressen som alla är legitima. Kunskapsintresset är ett sådant. Ny kunskap är värdefull på flera sätt och kan bidra till individens och samhällets utveckling. Vetenskapsrådets etiska regler (Gustafsson, Hermerén, Petersson, & Vetenskapsrådet, 2005; Hermerén & Vetenskapsrådet, 2011) har använts i arbetet med studien. Dessa etiska regler föreskriver informerat samtycke och rätt till att avbryta medverkan i studien när så önskas och möjlighet till avidentifiering, till anonymisering. Aktuell studie berör inte känsliga personliga uppgifter, vilket skulle ställa ännu högre krav på anonymitet och även på etisk granskning.

Inför studien inhämtades tillstånd av sektorschefen och områdeschefen för sektion Utbildning. Rektorerna fick under uppstartningstiden ett informationsdokument om studien, (se bilaga 3) och lärarna fick ett något mindre omfattande dokument för att de inte skulle bli för påverkade av informationen (se bilaga 4). Lärarna blev lovade att deras uppfattningar skulle anonymiseras så långt det var möjligt. Med tanke på att minimera risken för identifiering av de enskilda individerna har enklare grammatiska fel justerats från de transkriberade intervjuerna. En rapport om en av de tidigare mindre stadsdelsförvaltningarnas IKT-utveckling (Lorentzson et al., 2011) har använts i redovisningen, vilket har gjort det svårt att anonymisera de deltagande stadsdelsförvaltningarnas namn. De rätta namnen har även gett en stadga i studien. Därför har jag medvetet valt att kalla de två

skolornåden i Göteborg för sina råtta namn. Det finns inte något behov av att anonymisera områdena eftersom de deltagande lärarna ändå kan känna sig trygga med att ha blivit anonymiserade individuellt.

5.6 Undersökningens kunskapsanspråk

Studiens kunskapsanspråk handlar om huruvida studien har välgrundade slutsatser av beskrivande eller förklarande natur utifrån det begränsade antalet analysenheter man har valt att studera. Rektorerne har varit de som valt ut vilka lärare som skulle delta i studien. Detta skulle kunna inverka på studiens resultat. Men då antalet mellanstadielärare i de önskade generationsgrupperne har varit så litet, har inte rektorerne haft så stora möjligheter att påverka urvalet av lärare. Detta har inte heller kommit till uttryck av lärarnas berättelser men kan naturligtvis ändå ha påverkat resultatet. Valet av intervjumetod med två lärare samtidigt i en dialog har gett lärarna trygghet att tala fritt och att det insamlade materialet skulle kunna anonymiseras. Jag har genom att använda den första delen i mina parintervjuer bjudit in mina intervjupersoner som fullvärdiga medlemmar i utvecklingen av min studie och minskat min egen påverkan på deras berättelser. Valet av intervjumetod har även minskat asymmetrin i intervjusituationen, då jag som intervjuare har varit i minoritet vid intervjutillfället. Detta har minskat min påverkan på vad som har blivit uttryckt och stärkt intervjupersonernas vilja att svara i en dialog (Mishler, 1986). Mina frågor under båda delmomenten anser jag ha varit högst relevanta för mina frågeställningar, vilket ökar trovärdigheten. Mina uppföljande frågor i intervjuguiden (se bilaga 5) som användes selektivt i i parintervjuernas del 2 har diskuterats med utomstående forskare innan frågorna har använts.

Intervjuerna spelades in med en digital "voice recorder" i en för intervjupersonerna bekant miljö under trevliga former. Jag har transkriberat de inspelade intervjuerna med den noggrannhet som jag anser att studien har haft behov av. När samhällsvetare bygger på primärkällor som intervjuer, innebär det vad Giddens (1976) och Bhaskar och Archer (1998) kallar för "dubbel hermeneutik". Det innebär att forskaren gör tolkningar av exempelvis hur lärare uppfattar ett begrepp som mediekunnighet och vad som är viktigt att undervisa om, det vill säga vad lärare anser vara deras uppdrag. Det som framkommer i intervjuerna är lärarnas tolkning av den verklighet som de befinner sig i och tolkningarna påverkas av olika förståelse och hur man tolkar in mening i det man möter. Till det kommer forskarens tolkning av lärarnas tolkningar som naturligtvis också påverkas av olika förståelse och hur man tolkar in mening i materialet. Detta är en avgörande skillnad mellan naturvetenskaperna och samhällsvetenskaperna.

Som anställd lärare på en skola i ett av de undersökta områdena men inte verksam i denna skola sedan år 2008, har jag en förförståelse för skeenden i områdets skolorganisation. Då min familj var bosatt i området mellan åren 2001-2006 har jag också en förförståelse av det geografiska området. Denna förförståelse har hjälpt mig att ställa en del följdfrågor. Det finns en uppfattning om att förförståelse

och ledande frågor inte behöver inverka till nackdel i en studie. De kan tvärtom öka studiens trovärdighet och detta skulle då innebära att min förförståelse är en fördel för studiens resultat. Kvale, Brinkmann, & Torhell (2009) argumenterar att styrkan i en intervju är dess privilegierade tillträde till intervjupersonens vardagsvärld. Det medvetna bruket av ett subjektivt perspektiv behöver inte vara något negativt utan snarare att intervjuarens och intervjupersonens personliga perspektiv erbjuder en specifik och receptiv förståelse av den vardagliga livsvärlden. Ett kontrollerat bruk av ledande frågor kan leda till en välkontrollerad kunskap. Ledande frågor kan användas i syfte att verifiera intervjuarens tolkning (pp. 187-188). Citat är ett sätt att validera för att läsaren ska få en mer fullständig bild av det som sägs och tycks och fram för allt att styrka studiens analyser. Detta är orsaken till att jag använt mig av många citat. Citaten är valda för att de beskriver olika perspektiv av mediekunnighet på flera sätt, och inte för att varje lärare ska få uttala sig lika ofta. Genom att visa många citat får lärarna själva bära fram sina åsikter i resultatkapitlet och detta lämnar rum för läsarens tolkning av lärarnas uppfattningar. Studiens resultat redovisar väl lärares uppfattning om begreppet mediekunnighet och vad lärarna anser vara viktigt att undervisa sina elever i åldrarna 10-12 år om när det gäller mediekunnighet, det vill säga vilket uppdrag som lärarna anser sig ha.

5.7 Modell över olika perspektiv av mediekunnighet

Lärares egen mediekunnighet är av kritisk betydelse för elevernas chans att erövra mediekunnighet. Det är viktigt att betona att mediekunnighet är resultatet av medieundervisning och en miljö som stimulerar kreativt deltagande i och genom media (Pérez Tornero & Pi, 2011, p. 74).

Resultatbeskrivningar och analyser av dessa resultatbeskrivningar kommer att följa den bearbetade modellen, se figur 3, över olika perspektiv av mediekunnighet i form av en pyramid som bygger på forskarna Pérez Tornero och Pis modell, se figur 1. Det är viktigt att påpeka att modellen av olika perspektiv på mediekunnighet ska tolkas nerifrån och upp. De olika kunskigheterna bygger på varandra och berikar varandra. Först kan olika perspektiv av mediekunnighet delas in i två stora områden, omgivande faktorer samt individuell mediekunnighet. Den individuella mediekunneten i modellen delas in i ytterligare två områden, den personliga mediekunneten och sociala mediekunneten. Det är dessa två områden som tillsammans skapar en individuell mediekunneten. Den personliga mediekunneten omfattar två nivåer där den lägre nivån är okritisk medieanvändning och den högre nivån är kritisk förståelse. Allra högst upp i modellen återfinns den sociala mediekunneten, mediekommunikation, som ger eleverna en förmåga att utvecklas till de informerade, reflekterande och engagerade medborgare som är nödvändiga i ett demokratiskt samhälle (Livingstone, 2008b).

Modellen över olika perspektiv av mediekunneten kan behöva en förklaring och här förklaras de fyra huvudnivåerna i modellen. Detaljerade förklaringar till undergrupperna återfinns i resultatkapitlet. Basen som är grunden till all mediekunneten visar på de nödvändiga förutsättningar för

mediekunnighet och de faktorer som kan underlätta eller hindra detta. Basen med omgivande miljöfaktorer bildar en stor grupp där skolornas medietillgänglighet är en del, och medier i det omgivande samhället är en del. De två delarna återfinns på samma nivå eftersom de är beroende av varandra även om de är självständiga delar. Den tekniska medieutrustningen i skolorna är avgörande för vad lärarna använder i sin undervisning. Lärarnas mediefortbildning, skolans didaktiska resurser och skrivningar i skolans styrdokument om medieundervisning är nödvändiga förutsättningar för att eleverna ska erhålla en god mediekunnighet.

När de yttre förutsättningarna finns i de omgivande miljöfaktorerna, är nästa nivå den individuella mediekunnigheten som är indelad i två steg. Den lägsta nivån i den personliga mediekunnigheten handlar om oreflekterad medieanvändning, något som PerezTornero och Pi kallar för *Use skills*.

Use skills: a component centered on the relationship between the individual and the media as a platform; it refers to the technical dimension (instrumental and operative abilities required to access and effectively use media communication tools) (Pérez Tornero & Pi, 2011, p. 73).

Denna kunnighet hänvisar till den tekniska dimensionen, det vill säga de instrumentella och operativa förmågor som krävs för att få tillgång till och effektivt använda medier som kommunikationsverktyg. I samband med detta är lärarnas kunskap om - och vilja till - att använda olika medier och tekniska artefakter av betydelse, då lärarna kan stimulera sina elever att vilja göra likadant, samt att ett meningsfullt medieanvändande är en bra grund för att vilja utveckla den kritiska förståelsen och kunna förmedla detta till eleverna. En övergripande nivå av den personliga mediekunnigheten är den kritiska förståelsen. Den kritiska förståelsen är en kognitiv förmåga som innebär kunskap om medier, att förstå mediernas innehåll samt ett kritiskt förhållningssätt i arbetet med internet.

[Critical understanding] allows the user to evaluate aspects of the media, by way of comparing different types and sources of information, arriving at conclusions about its veracity and appropriateness, and making informed choices (Pérez Tornero & Pi, 2011, p. 76).

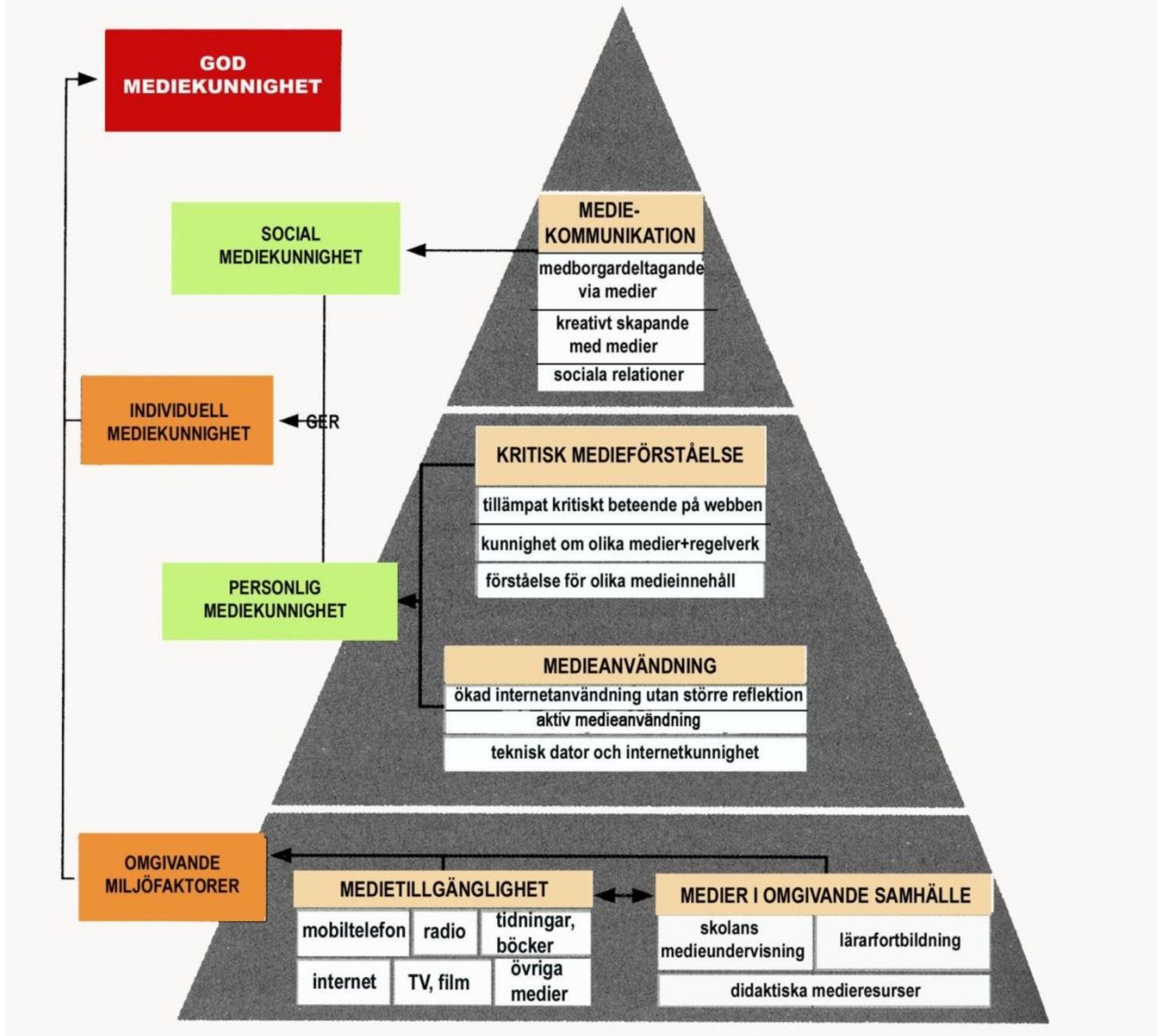
Allra överst i modellen finns den sociala kompetensen som innebär social medieförmåga, mediekommunikation. Det handlar om att ha förmåga att ta del av sociala medier, att aktivt kunna delta i sociala medier och att kunna skapa ett eget medieinnehåll. En bra kommunikativ förmåga är den högsta graden av mediekunnighet vars kvalitet vilar på framgång eller misslyckande av de lägre nivåerna i modellen över perspektiv på mediekunnighet.

The apex of the pyramid represents Communicative abilities, which are the manifestation of media literacy levels, the quality of which rests on the success or failure of the lower levels. These are the skills that manifest themselves in communication and participation with social groups via the media and in content creation. This is the highest degree of media literacy (Pérez Tornero & Pi, 2011, p. 77).

Den allra högsta nivån av mediekunnighet som är en del av den sociala medieförmågan är en förmåga att kunna ta aktiv del av samhället och vara den mediekunniga medborgare som ett demokratiskt, hållbart samhälle behöver.

OLIKA PERSPEKTIV AV MEDIEKUNNIGHET

(från Perez Tornero & Pi, 2011, p 76, översättning och bearbetning av Oxstrand, 2012)



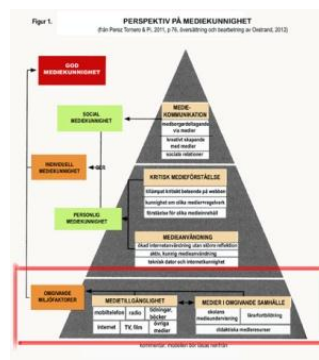
Figur 3. Olika perspektiv av mediekunnskap

Med detta metodkapitel avslutas del I. Den andra delen börjar med fyra resultatkapitel, kapitel 6-9, där empirin har tematiserats och redovisas. Citaten i alla empirikapitel visar hur lärarna resonerar och det är främst lärarnas egen berättelse som bär fram empiribeskrivningen. Medietillgänglighet och medier i det omgivande samhället är samlade i ett resultatkapitel. Sedan följer ett resultatkapitel vardera om medieanvändning, kritisk medieförståelse och mediekommunikation. Det är viktigt att påpeka en gång till att inget av dessa fyra kapitel innehåller några analyser, utan resultat och analyser av organisationens och generationens betydelse är samlade i två efterföljande kapitel, kapitel 10 och

kapitel 11. Kapitel 12 diskuterar resultat och analyser av hela studiens empiri speglat i de inledande kapitlen samt i ljuset av lärarens stödjade roll för lärandet. En diskussion utifrån analyser av empirin och förslag på vidare forskning återfinns i det avslutande kapitlet 13.

DEL II

6. EMPIRI - OMGIVANDE MILJÖFAKTORER



Resultaten av studiens tio parintervjuer kommer att beskrivas med utgångspunkt från modellen på olika perspektiv av mediekunnighet, se figur 3, eller se förminskad bild här ovan. Följande kapitel behandlar de omgivande miljöfaktorer som utgör den grundläggande basen i modellen av perspektiv på mediekunnighet.

De omgivande miljöfaktorerna som är viktiga för mediekunnighet kan sägas vara en uppsättning kontextuella faktorer som påverkar individer och relaterar till medietillgång, medieutbildning, mediepolitik, kulturmiljö, medborgarnas rättigheter, och de roller som medieindustrin och det civila samhället spelar (The European Commission -The framework-Annex B, 2009). De omgivande miljöfaktorerna i modellen delas in i två grupper, medietillgänglighet och medier i det omgivande samhället. Dessa två områden delar samma basnivå i modellen även om de är självständiga delar. De är till en grad beroende av varandra eftersom medier i det omgivande samhället är beroende av tillgänglighet, och vissa aspekter av tillgängligheten påverkas av medierna i det omgivande samhället. Utan dessa två grupper är mediekunnighet antingen utesluten eller utan stöd (Pérez Tornero & Pi, 2011).

Intervjustudien har utförts i två skolområden, Älvsborg och Tynnered, som blev sammanslagna i januari 2011 och numera ingår båda dessa områden i det stora skolområdet Västra Göteborg. Valet av skolområden är gjorda med tanke på att det är två organisationer som har haft olika satsningar på mediekunnighet innan sammanslagningen. Jag har valt att i detta kapitel dela på empiribeskrivningen av medietillgängligheten i de två organisationerna som ingår i studien. På så sätt har jag möjlighet att beskriva den ena organisationens tekniska medieutveckling, vilken har varit en modell för den andra organisationen vid sammanslagningen. Beskrivningen av medietillgängligheten innebär en översikt av skolornas medieutrustning och skolornas trådlösa nätverk. I beskrivningen av medier i det omgivande samhället i detta kapitel och i de följande resultatkapitlen har det inte funnits någon anledning till en sådan uppdelning. Medier i det omgivande samhället omfattar skolans medieundervisning, lärarfortbildning och didaktiska medieresurser. De didaktiska resurserna är lärarnas medieutbildning, IKT-support från förvaltningen och staden, IKT-support på den egna skolan och till sist lärarnas uppfattning om skolledningens delaktighet och stöd i skolans IKT-satsning.

6.1 Medietillgänglighet i Älvsborg

Beskrivningen av medietillgängligheten i Älvsborg innebär en översikt av skolornas medieutrustning och skolornas trådlösa nätverk. Den stora IKT-satsningen i Älvsborg växte fram över fyra års tid, från våren 2007 till hösten 2010 och en rapport sammanställdes i oktober 2011. Enligt rapporten var ett av skälen för denna satsning att Göteborgs Stad planerade att byta ut skolwebbportalen Kunskapsnätet till webbportalen Hjärntorget, vilken nu har blivit införd. De mål som formulerades för det nya IT-stödet som kom att kallas Hjärntorget, ställde också tydligare krav på vad man i rapporten kallar medarbetarnas IKT-kompetens. I rapporten sammanfattar projektgruppen att IKT-satsningen har varit lyckad och att Älvsborg har haft förmånen att ha pedagoger med intresse och lust att utvecklas. Rektorerna har varit förebilder för sin personal och har inspirerat och stöttat och ställt krav, och förvaltnings- och ekonomichef har engagerat sig och även de fackliga organisationerna ska i olika sammanhang ha gett sitt stöd till utvecklingen. Satsningen har haft fokus på pedagogisk utveckling med hjälp av IKT som verktyg men tekniken var tänkt att endast vara en plattform för den pedagogiska utvecklingen (Lorentzson et al., 2011).

Skolor och förskolor hade försetts med tekniska verktyg som dataprojektorer i taket, dokumentkameror⁴ i alla klassrum med mera (Lorentzson et al., 2011). En lärare uttryckte att det tog tid innan hon började använda sin dokumentkamera men att hon nu absolut inte skulle vilja vara utan den.

Ä-X: och det tog lång tid innan jag över huvud taget såg ett behov av den [dokumentkameran], alltså innan jag började använda den. Den stod där, jag såg inget behov av den för jag hade liksom inte kommit in det tänket. Men så fort man börjar använda den så inser man hur mycket man bara älskar den och hur man kan använda den på tusen olika sätt.

I Älvsborg har alla förskolor blivit utrustade med interaktiva whiteboards, skrivtavlor som ofta kallas för Smartboards. Dessa interaktiva tavlor kopplas till en dator och en projektor och om särskilda pennor används sparas det skrivna på tavlan direkt i datorn. Lärare kan använda tavlan till samlingar, lektionsgenomgångar, filmvisning, bildredovisningar. Det finns olika mjukvaroprogram som skolorna kan köpa till sina Smartboards. Intervjuade lärare efterfrågade en möjlighet att kunna få använda dessa interaktiva tavlor i sina klassrum, då det fanns en osäkerhet om förskolan verkligen använde sina interaktiva tavlor.

Ä-Y: ...i förskoleklasserna så har dom ju Smartboards, bara så att det är tillagt. Det efterfrågas ju i fler klassrum men än så länge.

I: Använder de den någonting

Ä-Y. Nej, inte alla, de flesta hoppas jag!

...//...

Ä-Y: Vad kan man ställa för krav? ...//...Tänk om jag kunde få den där Smartboarden istället, det vore ju fantastiskt, istället för att det står någonstans där den inte används. Men – ja, det är en problematik som alltid finns.

⁴ En dokumentkamera är en modern overhead-apparat där man via dataprojektorn kan visa en färgbild ur en bok eller en text, men även kan visa och förstora upp föremål för en större grupp.

Teknikutvecklingen har även satt fokus på behov av tjänstetelefoner. Lärare gav uttryck åt sin frustration över att fortfarande inte kunna få mobila tjänstetelefoner, något som upplevdes som viktigt för lärararbetet på flera sätt. Vid idrottslektioner utomhus efterlyste lärare särskilt att det var viktigt ur säkerhetsaspekten att kunna ha egna mobiltelefoner. Dessa lärare fick nu varje gång fråga klassens fritidshem om de kunde få låna deras mobiltelefon som hörde till skolan, vilket innebar ett merarbete och innebar att lärarna använde sin privata mobil istället.

Ä-X: Men jag kan tycka att det är konstigt år 2012, att man inte har en egen telefon. Man är ju ändå anställd i Göteborgs kommun och har ansvar för så många elever och barn. Det krävs av oss att vi håller kontakt med föräldrar på ett bra och smidigt sätt.

Ä-X: Det är så självklart att de [skolledningens administrativa personal] har sin egen mobila telefon, men vi som är ute och rör oss ute, vi är ute och är rastvärdar, vi är ute med barnen på utflykter, ditten och datten, nej då finns det en lånetelefon som du kan rekvirera. Men ge mig en arbetstelefon där jag kan ta kort på barnen, jag kan hämta min mail – så jag kan använda den som en liten dator. Jag kan ha den och ha kontakt med föräldrar och allt i hop, en arbetstelefon. Hur svårt kan det vara? År 2012? Nej, vi har en liten telefonhytt i personalrummet i ett av skolhusen.

Några lärare uttryckte att de tillät föräldrar att kommunicera via deras personliga mobiltelefoner och då genom att skicka sms. Då kunde läraren få ett sms på morgonen inne i klassrummet om någon elev var sjuk och kunde då lugnt låta bli att vidta de kontrollåtgärder som annars ingår i lärarens uppdrag.

Ä-X: Jaa, de [föräldrarna] får inte ringa mig hem, de ska ju inte dra in min familj i mitt arbete. Där går gränsen, alltså mina barn ska inte behöva prata med föräldrar, men de hör av sig ibland ringer de men oftast sms:ar de. Och för mig är det mycket enklare också att hålla kontakten där.

Lärare diskuterade om det var lämpligt att lämna ut sitt eget mobilnummer när det handlade om skolarbetet.

Ä-X: Det är nog olika hur folk gör, liksom. En del lämnar ju inte ut sitt [mobilnummer].

Ä-X: Nej, men det respekterar jag, det gjorde inte jag heller innan men jag har upptäckt, för här har vi ju ingen telefon i klassrummet utan det är ju den där telefonen där ute [pekar på personalrummet] som jag aldrig kommer åt och kan använda.

Enligt rapporten (Lorentzson et al., 2011) utrustades skolorna i Älvsborg med en basutrustning av Mac-datorer som var en klassuppsättning per var tredje klass i år F-6 som samlades i en vagn gjord för Mac-datorer. När denna basutrustning hade delats ut i Älvsborg, bestämdes det att satsa på fler klassuppsättningar med bärbara elevdatorer. För att få tillgång till dessa klassuppsättningar krävdes att arbetslaget lämnade in en beskrivning av mål, syfte och hur man tänkte arbeta. Det krävdes även att arbetslagen skulle beskriva sitt arbete i en blogg (Lorentzson et al., 2011).

Ä-Y: Här uppe på 4-6 så har vi en klassuppsättning med Mac-datorer

I: På hur många klasser?

Ä-Y: Tre stycken, så det är 28 datorer på tre klasser, nej förlåt, det är bara fyran och femman som delar på den. Just det, sexorna har en egen Mac-vagn, har de.

För att lärarna skulle bli trygga och säkra i att hantera tekniken och kunna använda olika program på elevdatorerna, bestämde skolledningen att alla medarbetare i Älvsborg, och senare även lärare i

Tynnered skulle utrustas med en bärbar arbetsdator i form av en bärbar Mac-dator. Detta skulle även ge möjlighet att använda datorn som ett kreativt redskap, inte minst för ljud och bild.

IKT-satsningen i Älvsborgs skolområde har enligt rapporten (Lorentzson et al., 2011) finansierats genom att antalet elever per klass har utökats från ca 20 till minst 25 st i området. Inga nya lärare eller lokaler har krävts. Genom att ta bort nästan alla Pc-datorer från skolor och förskolor har Älvsborgs skolområde sluppit kostnader för det så kallade ”School Agreement” inom Göteborg Stad som ger rätt att använda Office-program och operativsystem för Pc-datorer. Men man är fortfarande tvungen att betala för stadens gemensamma plattform GBG3000 samt för basservice, trots att dessa tjänster inte är aktuella för områdets Mac-datorer. I skolorna lämnades det kvar några Pc-datorer för administration av lösenord till inloggning på internet och till Göteborgs stads webbportal: Hjärntorget. Skolledarna, skolornas kanslisters och Skolornas IT-ansvariga hade administratörsaccess till dessa datorer, enligt de intervjuade lärarna.

En konsekvens av att introducera Mac-datorer i en invand Pc-miljö är att det lätt uppstår problem med kompatibiliteten. I Älvsborgs fall har man haft problem med det interna nätverket och det trådlösa nätverket. Enligt rapporten för Älvsborg har skolorna ”*naturligtvis också ett väl fungerande nätverk*” (Lorentzson et al., 2011, p. 15). Skolorna har både ett fast nätverk som lärarna kan använda till sin medarbetardator, och ett trådlöst nätverk som främst behövs för att använda elevdatorerna. Efter det att rapporten har skrivits har något hänt, då flera av lärarna ansåg att nätverket fungerade dåligt och hindrade dem från att använda internet i undervisningen.

Ä-BB2: Nätverket, det trådlösa nätverket på den här skolan är ett skämt, kan man säga. Det fungerar inte. För dålig täckning på routrarna helt enkelt.

Ä-BB1: Vi kommer inte ut alls...//... så det här med internet och att man ska lära eleverna att skriva, men källkritik och att gå in på internet och söka och försöka hitta uppgifter, det går ju inte. Det är bara någon som kan sitta åt gången.

Ä-BB2: Det märkliga är, vi hade ju ett öppet nätverk fram till någon gång i slutet på förra terminen, förra vårterminen var det inte så. Och då fungerade det riktigt bra.

Ä-BB1: Var det därför det gjorde det?

Ä-BB2: Ja, sen låste de nätverket och det var en rätt hård säkerhetsgrad. Jag vet inte om det kanske till och med är krypterat men det krävs certifikat och det krävs lite av varje på varje dator och efter det så har det inte fungerat...//...men det stora problemet kom egentligen när de låste nätverket.

På en annan skola fungerade det trådlösa nätverket men det var problem med att samordna tekniken till det interna nätverket, det så kallade intranet.

Ä-Y: Jo, vi har ju, eller vi har ju internet trådlöst har vi ju...//...men vi kan till exempelvis nu inte skriva ut på färgkopiatorn

I och med att Mac-datorerna inte blev uppkopplade till skolornas lokala nätverk, det som kallas intranet, kunde inte lärare och elever längre använda detta till att spara sina arbeten. Då upplevde lärare att det var problem med att spara sina egna arbeten någon annanstans än i sin personaldator.

Skulle denna personaldator gå sönder var det inte troligt att något av lärarens arbete skulle kunna räddas. En server för så kallad back-up på skolområdet efterlystes.

Ä-Y: Det är det som är så konstigt att man inte har någon Back up-station, det känns nästan som att man ska gå och köpa en egen hårddisk för att göra en back-up på sin Mac liksom.

Det ekonomiska skälet för att välja Mac-datorer istället för att ha kvar och förnya Pc-datorerna uttryckte inte lärarna att de hade förstått eller vetat om. Lärarna trodde enbart att Mac-datorerna skulle vara dyrare för skolorna. Flera lärare uttryckte besvikelse över att Mac-datorer har köpts in istället för en fortsatt satsning på Pc-datorer. Dessutom uttryckte några lärare att det var nödvändigt att ha kvar administrativa Pc på skolorna för att kunna byta lösenord även för lärarna.

Ä-Y1: Vi har inga PC kvar. Det finns ingen PC kvar på hela bygget...//...Men det är den enda tror jag som finns på huset som är administrativ. Så när du ska gå och byta ditt lösenord till exempel på Hjärntorget som blir efter 3 månaders intervall eller nånting, då får man göra det där.

I: Hjärntorget, fungerar det inte med Mac?

Ä-Y2. Men du har inte access till att byta lösenord och sånt, det måste du fortfarande göra på en administrativ dator

Ä-Y1: Som är en PC, hänger du med hur det går till här.

Detta utvecklade av lärare i andra skolor som förklarade hur det förhöll sig med lärarnas lösenordsbyten.

Ä-X: ja, du kan ju gå in på Hjärntorget och ändra ditt lösenord själv

I: Även om du använder Macen?

Ä-X: Ja, det kan du göra, men om tiden har gått eller det har blivit något problem med ditt lösenord så kan du bara återställa den på en Pc.

I: Och då kan ni gå till biblioteket och göra det.

Ä-X: Nej inte vi, det är X [skolans IT-pedagog] som har behörighet för det.

Det fanns en uttalad oro för hur reparationer och ersättning för skadade datorer och annan utrustning skulle finansieras fortsättningsvis. Personaldatorer hade tidigare kostnadsfritt kunnat bli lagade på Mac-support men med skolornas stora besparingsmål hade denna kostnad lagts ut på skolorna. Lärarna upplevde detta som en stor besvikelse när de hade lagt ner stor möda på att integrera olika tekniska hjälpmedel naturligt i sin undervisning. Enligt dessa lärare måste man räkna med att datorer går sönder och de uttryckte besvikelse över att ledningen kunde komma 3-4 år senare och säga att nu fanns det inga pengar till att laga datorerna.

Ä-Y: Det här har ju varit en jättestor anpassning för oss rent pedagogiskt att ställa om, vad ska man använda datorerna till, hur ska vi ha, vad finns det för möjligheter till det här? och så lagom tills vi har kommit igång och det är en naturlig del av undervisningen, ja då stramar man åt så att nu riskerar vi att vi inte får den tekniska hjälp som vi behöver. Och det känns väldigt så, jag vet inte, då kan man nästan känna att då vore det bättre om vi inte fick datorer alls och vi fortsatte med papper och penna. Istället ör att man ger och sen så kapar man bara av det. För det måste man ju räkna med, när man gör en så enorm investering.

6.2 Medietillgänglighet i Tynnered

Tynnereds skolområde har inte haft en liknande IKT-satsning som Älvsborgs skolområde, men efter sammanslagningen till det stora skolområdet har det satsats mycket på ny teknik där under år 2011. Tynnereds skolområde har till skillnad från Älvsborg, tidigare arbetat med traditionella medier som böcker i ett läsprojekt där en pedagogisk skolbibliotekarie har samlat skolbibliotekarier i skolområdets skolor och diskuterat skolbibliotekens verksamhet. Hell (2011) beskriver detta skolbiblioteksprojekt genom en intervju med den skolbibliotekarie som initierade och varit projektledare för projektet under år 2010. Enligt Hell var en drivande faktor till projektet att skolbiblioteken skulle komma att ingå i skollagen. En kartläggning av skolbiblioteken på Tynnereds alla nio skolor (undantaget en friskola i området) kunde påbörjas när stadsdelsförvaltningen godkände projektet. Rektorerna i området har hela tiden haft som målsättning att få likvärdiga skolbibliotek på skolorna och på sikt försöka lösa personalfrågorna. Skolbibliotekscentralen (SBC) i Göteborg och Västra Frölunda bibliotek har kontinuerligt stöttat och hjälpt skolorna i form av fortbildning, kompletterande medieförsörjning, författarveckor och arbete med Bokjuryn. Studiebesök och fortbildningsträffar har anordnats för de elva utsedda biblioteksrepresentanterna. Man har tillsammans studerat litteratur om skolbibliotek och studerat tidigare projekt som handlat om att utveckla skolbiblioteket. Projektet har avslutats med en föreläsning om att sätta skolbibliotekets framtid i fokus (Hell & Bibliotekstjänst, 2011). Skolbiblioteksprojektet i Tynnereds skolområde är förmodligen en av förklaringarna till att de intervjuade lärarna i Tynnered framhävde skolbiblioteken som en medieresurs, vilket inte Älvsborgslärarna alls nämnde på samma sätt.

T-BB1-1: Vi har det [biblioteket] som personliga uppdrag så det är många olika... [som är ansvariga].

T-BB1-2: Jag hade det förra året och då var jag med på mötena vi hade med [skolbibliotekarie]... för det står i Lgr att vi ska ha ett, och det är ju jätteviktigt.

T-BB2: På mellanstadiet har vi ju ett författarbesök en gång om året. Vi har en sådan litteraturvecka som vi har ihop med Frölundabibliotek.

Lärarna i Tynnered uttryckte att skolbibliotekets verksamhet borde finnas med i läroplanen.

Efter sammanslagningen i januari 2011 med skolområdet Älvsborg har före detta Tynnereds skolområde börjat bli utrustat med tekniska medier i snabb takt, enligt lärarna. Det handlade om personaldatorer, digitalkameror, dokumentkameror, projektorer i taken med mera. Lärarna i Tynnered var entusiastiska till den nya medieutrustningen som skedde efter sammanslagningen med Älvsborg.

T-BB1: Vi fick ju ett trådlöst nätverk i höstas och sen projektorer i klassrummen sådana [pekar i taket] och det har vi inte haft överallt förut heller. Men det har vi också fått nu så jag känner mig riktigt modern.

Vissa klassrum hade utrustades med Smartboards⁵ i Tynnered, men då inte styrt till förskoleklasser som i Älvsborg och därför pratade mellanstadielärarna i Tynnered mer om detta tekniska hjälpmedel.

⁵ Interaktiva skrivtavlor

I: Så på lågstadiet finns det inga projektorer i klassrummen?

T-X: Jo de har projektorer men ingen Smartboards. Så de har projektorer och dokumentkameror.

T-Y: Vi har några stycken [dokumentkameror] och det har vi också fått några till nu. Från början var de låsta till några årskurser för de fick de i ett projekt då, Läsa-skriva-projektet, så det var så riktat till de yngre barnen. Men nu har vi köpt in, det fick vi också då vid jul, några stycken.

I en skola satsade man på att smartboardsanpassa hela huset. Alla klassrum utrustades dock inte samtidigt, utan fler och fler köptes in efter hand. För några lärare visade sig Smartboarden vara ett oersättligt redskap:

T-Y: Man känner ju nu när man har jobbat med en grupp med 1-1 och Smartboard i klassrummet, jag funderade på att byta jobb och tänkte att jag skulle jobba någon annanstans och det inte fanns en Smartboard och jag har en fast dator i det klassrummet, då känner jag lite så där att: Hur ska jag göra då? Så vi är liksom helt, vi har tagit till oss det sen kan vi fortfarande utvecklas i att använda datorerna ännu mer och varje dag och ungarna gnäller på oss när de kommer med datorerna och de inte har fått använda dem på en hel dag men det känns som det är ingen väg tillbaka när man väl har tagit steget in till att börja använda datorer och har ett klassrum med en Smartboard.

Alla klassrum hade inte hunnit få basutrustning av elevdatorer, när det nya sammanslagna skolområdet bestämde sig för att istället dela ut klassuppsättningar med elevdatorer efter det att arbetslagen ansökt om att arbeta med dessa datorer. Detta innebar att vissa mellanstadieklasser i Tynnered hade elevdatorer till varje elev i ett 1:1-projekt, medan en mellanstadieklass på samma skola inte hade tillgång till några Mac-datorer alls. En lärare beskrev skillnaden i målsättningen och hur det senare blev:

T-Y: I början var det målsättningen att fyorna också skulle få egna datorer för då hade hela mellanstadiet, fyorna, femmorna sexorna, det hade jag tyckt vara suveränt.

Lärarna i Tynnered uttryckte på samma sätt som i Älvsborg att de inte hade förstått skälen till övergången från Pc-datorer till Mac-datorer. De pratade om intranätet som tidigare fanns på skolan som kopplade samman all teknisk utrustning på den lokala skolan och som gjorde det möjligt för lärare att spara sina arbeten.

T-BB2-1: Så hela det här intranätet som var uppbyggt är ju gjort för Pc-datorerna och sen köper man in Mac-datorer till eleverna och lärarna då så småningom – man har ju inte tänkt

I: Ni har inte fått någon förklaring varför?

T-BB2-2: Nej – så blir ju den här teknikgrejen verkligen stor för oss då när det inte funkar att spara, det funkar inte att skriva ut för då sitter de andra i ett system där våra kopiatorer och skrivare är ju kopplat på det andra systemet så då har vi inget att skriva ut på utan måste ha någon annan skrivare löst, så allt det här är ju jobbigt känns det som.

Lärare upplevde det som problematiskt att inget skolarbete fanns sparad ifall det till exempel skulle börja brinna i skolan. Lärare i Tynnered, precis som i Älvsborg, som hade varit med om att skolorna hade haft ett lokalt nätverk, ett intranet som de och deras elever då kunde spara sina skolarbeten på, uttryckte att de nu saknade denna möjlighet.

T-Y: Vi har ju haft ett antal bärbara Pc som barnen har haft tillgång till och då har vi ju en sån plattform som man loggar in på och då spelar det ingen roll vilken dator, då sparar du på ditt eget konto då. Men nu är inte Mac-datorerna kopplade till det.

Lärarna i en av Tynnereds skolor berättade hur man hade fått hjälp med kablar för att få sin utrustning att fungera.

T-BB1: Alla klassrum ska ha en projektor och tillgång till ...Och den använder vi jätteflitigt . Den går till både och [Pc och Mac]. Den har vi kabel till så att vi kan koppla ihop. Äntligen, för till början hade vi ju inte det. Då fick vi en sladd till adapter till skolan först, och dela på allihop, det var kaos, men nu har vi till alla, det finns till alla nu då.

Detta verkade inte gälla i alla Tynnereds skolor, då en lärare berättade om den dokumentkamera som hon hade hittat i ett skåp i sitt klassrum. Den kunde inte kopplas in till hennes arbetsdator som var en Mac-dator då det fattades en kabel, trots att problemet har påtalats till skolans IT-ansvarig.

T-Y: Jag har en dokumentkamera men när jag började jobba här så låg den i skåpet. Läraren innan mig hade fått den och aldrig kopplat in den. Så skulle jag koppla in den och då fattades det grejer och då gick den inte att koppla in i Macen, så det blir liksom liggande, att det inte funkar ...//... Så den står i en kartong i mitt klassrum sen jul och jag bara vill koppla in den för jag vet hur mycket bra grejer jag kan använda den till.

6.3 Medier i det omgivande samhället

Medietillgängligheten både påverkar och är beroende av medier i det omgivande samhället. Medieundervisning, lärarfortbildning och didaktiska resurser är de områden som lärare har uttryckt tankar om och dessa områden kommer att beskrivas. I resultatredovisningen kommer nu fortsättningsvis citat från båda organisationerna att blandas.

Personaldatorer och fortbildning

Ett krav på att kunna få en personaldator var att lärarna skulle gå de tre första utbildningsstegen av fem möjliga i Praktisk IT och mediekunskap (PIM), en webbaserad utbildning som är framtagen av Skolverket, se förklaring i kapitel 2.5. Utbildningen skulle ske på studiedagar och tid efter arbetstid som kunde kompenseras (Lorentzson et al., 2011).

Ä-BB1: Då sa rektorerna att då skulle alla lärare få sin egen dator, i första hand, innan eleverna får en.

I: Var det något motkrav för er?

Ä-BB1: Vi skulle ju klara av de där kurserna.

Ä-BB2: ja, vi skulle klara PIM3

Ä-BB1: Ja, Pim2, PIM3 och så skulle vi skriva på att vi skulle använda den i undervisningssyfte.

Även lärare som har tagit sin så kallade PIM-utbildning efter det att Mac-datorerna hade börjat användas som elevdatorer i skolorna hade fått göra denna utbildning på Pc-datorer. Detta har många lärare reagerat negativt på och utbildningen PIM uppfattas som bortkastad fortbildning.

Ä-Y: Den utbildningen jag fick när vi skulle ha Macarna, det gjorde vi ju på Pc. För att få en Mac så var vi tvungna att göra vår PIM 1, 2 och 3 på en Pc, vilket var väldigt märkligt, annars vet jag inte faktiskt. Det är den utbildningen jag har. Sen har man fått lära sig själv.

Ä-Y: Det var många, eller några som låg väldigt nära pension till exempel som kände att OK, ska jag lägga massa timmar på att göra PIM 1,2, och 3 och sen få en Mac där det här inte ens funkar för att vi

har gjort det på Pc, det fanns mycket frustration och sådant, men det gör ju alltid det när det är nytt, så det har ju lagt sig, det får man väl ändå säga. Men sen tror jag tyvärr att det fortfarande finns lärare som använder sin dator som skrivmaskin fortfarande, nästan. Det slutar med det.

Lärarna i Tynnered fick vid sammanslagningen likadant erbjudande om att få en personaldator om de klarade PIM-utbildningen till och med steg 3. Precis som för lärarna i Älvsborg användes Pc-datorer till PIM-utbildningen, vilket upplevdes som felaktigt av lärarna.

T-BB1-1: Vi har ju gjort - ja alla har gjort den här PIM-utbildningen, en sorts fortbildning kan man säga

T-BB1.2: Den har man gjort på Pc och så fick man en Mac

T-BB1-1: En Mac och det är ju så...

T-BB2: Men då lärde man sig ju systemet på Pc och sen fick man en Mac!

Enligt lärare i Tynnered var inte PIM-utbildning som gav en Mac-dator som arbetsredskap något som kommer att fortsätta.

T-BB2-2: Det är ju också en målsättning, att alla ska ha gjort PIM och fått sin Mac. Men nu är det väl slut.

T-BB2-1: Ja för PIM gick nog i graven från jul här för vår del. Så om man inte var klar då så kom det inte någon ny chans.

Lärare som kämpade eller hade kämpat för att få sin personaldator som var en Mac-dator och fick göra sin utbildning på en Pc, höll inte med IT-ansvariga att man måste kunna hantera både Pc och Mac.

T-X: En vanlig invändning som jag har hört av IT-ansvariga, ett snabbt svar är att: Det är lika bra att lära sig både och. Och det ser inte jag som ett ultimatum svar för en Mac book som kostar 6-7 tusen mot en Pc i one-to one-form där du får en riktigt bra för 2-3 tusen, där du sitter med, för det är ju de här (viftar med Phone) som tar över. Ipadsen kostar, för dem med 16 och 31 bits, de ligger ju på fyra, fyra och ett halvt. Vem köper då Macbook då om alla i familjen ska ha ett digitalt verktyg?

Efter det att lärarna hade fått en Mac-dator som personaldator och fått en fyra-timmarsintroduktion av sin dator, blev de erbjudna kvällskurser i att hantera Mac-datorn (Lorentzson et al., 2011, p. 17). Detta upplevdes av lärarna som att kurserna var på deras fritid, men skolledningen menade att lärarnas förtroendearbetstid skulle kunna användas.

Ä-X: Nej men det säger lite grand alltså att det här med att fortbilda och lära er datorerna, det får ni göra om ni känner för det, alltså det får ni göra på er förtroendetid. Det är ingenting som vi tvingar er till. Då tycker jag att man sänder ut en signal att det är inte viktigt. Jag tycker det. Vill man trycka på det, säga att det här är viktigt, det här ska ni kunna, det här är fortbildning, då lägger man det på en studiedag.

Skolledningen erbjöd en del kurser i Mac-programmen som var förlagda till kvällstid. Det hade varit mycket diskussion om det skulle utgå kompensation eller inte för dessa kurser, vilket hade gjort att många lärare inte gick denna utbildning. Först hette det att lärarna skulle utbilda sig på sin förtroendetid men så småningom så fick några skolor kompensation. Det innebar ersättning timme för timme. Lärarna fick tre timmars ersättning för tre timmars kurs vilket de inte var nöjda med, då det var kvällstid och lärarna ville få övertidsersättning.

Ä-X: Vi fick ut timme för timme, till exempel på en tre-timmars utbildning fick vi ut tre timmar men det var väl lite grand antyddes att vi skulle vara tacksamma att vi fick de där datorerna så då borde vi väl också bjuda till, så. Och det kom rätt högt uppifrån, de där direktiven.

Ä-BB1: Jag gick inte den utbildningen [kvällsutbildning i att hantera Mac-datorer].

Ä-BB2: Jag anmälde mig och sen avanmälde jag mig när jag inte fick kompensation.

I Tynnereds skolområde hade det hela tiden varit självklart för lärare att få kompensationstid för de kvällskurser de deltagit i för att lära sig sina Mac-datorer.

T-BB2-1: Sen har det funnits tillfällen, så jag gick förra våren, erbjöds vi fortbildning då, det är ju sån fortbildning på kvällstid med de olika Mac-programmen

I: Och den här kvällstiden, är den tänkt, man har som lärare ett avtal med 9-10 timmar

T-BB2-2: Men det var sådant som vi kunde kvitta mot sommaren

I: Jaha, ni fick kvitta tiden?

T-BB2-2: Precis, det var ju fortbildning som vi fick kvitta då.

En del lärare upplevde den sammanhållna utbildningen som problematiskt då utbildningen blev för lätt för en del och för svår för andra. En differentierad fortbildning efterlystes.

Ä-Y1: Då kände ju vi att vi blev lite frustrerade när vi inte ville gå, när det var avsatt tid, medan de andra tyckte att det gick för fort. Alltså jag tror att man måste nog se till hela, alla generationer för att... //...

Ä-Y2: Ska man generalisera så är det en generationsfråga.

Alla lärare kunde eller ville inte gå utbildning på kvällen även om de kunde få kompensation, utan menade att det skulle vara utbildning på dagtid. Fortbildning på arbetstid har efterfrågats av många lärare för att utveckla sin egen mediekunnighet för att sedan skall kunna ge eleverna en bättre medieundervisning. Lärare önskade lära sig mer om hur de pedagogisk skulle kunna använda programmen i datorerna och hur de skulle använda Göteborgs Stads webbportal Hjärntorget. Alla lärare ansåg inte att de hade fått tillgång till sådan utbildning.

Ä-X: Jag behöver utbildning för att använda tekniken så att jag undervisar i det klassrummet med Smartboard i ett år nu och jag har inte kunnat använda Smartboarden alls.

I: Men du använder kanske den som filmprojektorduk?

Ä-X: Ja, det är det jag använder den till. Men det kan man ju göra på annat sätt. Jag vill gärna lära mig mera, men jag tycker, hinder 1: Det är liksom – det får inte kosta nånting, utbildningen kändes det som – då tycker inte jag rektor har pushat för att vi ska lära oss, 2: Man måste ge tid till oss för att lära oss nya grejer, vi kan inte göra det på vår fritid, på kvällstid eller på helgerna eller göra det ideellt, alltså så är det.

Lärarna önskade helst att all fortbildning skulle ske på dagtid, på studiedagar, men det allra viktigaste verkade vara att rektor tydligt skulle uppskatta att medarbetarna visade god vilja och ville utvecklas. Om lärarna uppfattade rektorerna på så sätt, uttrycktes även en vilja att ibland ha fortbildning på kvällstid.

I: Kan ni tänka er att göra det [fortbilda er] på kvällstid?

Ä-X: Ja det kan jag. Men då ska det vara någon uppmuntran så att man känner att det är värt att man gör det. Att man blir sedd, att du är duktig för att du vill utvecklas. Jag vet. Jag kan avläsa det där, det kanske beror på det där. Ja, att bli sedd.

Men det gäller inte alla lärare. Till och med en del lärare i den yngre generationen uttrycker att de inte orkar mer på kvällstid.

I: Men du pratar om kompensation?

Ä-Y: Ja, men jag känner det som att man blir, man får så mycket pålagt att hela tiden men det är aldrig någonting som dras bort så att det är klart att man ska ha kompensation. Alltså jag gör det jättegärna för jag tycker att det är kul samtidigt men jag känner att man orkar inte hur mycket som helst, utan någonting måste tas bort också.

Till skillnad från Älvsborg hade enskilda skolor i Tynnered anordnat fortbildning på dagtid i att hantera personaldatorer och att lära sig använda program. Det skedde varannan vecka på arbetstid, på konferenstid.

T-X: Varannan vecka sitter vi då [på konferenstid].

I: Vad säger skolledningen?

T-Y: Ja det är ju de som ligger lite bakom det. Precis, det har ju vi bestämt, det är ju bestämt som ett prioriterat område som vi ska jobba med.

När Älvsborgs skolområde startade sin IKT-satsning bildades en stödgrupp på förvaltningen med tre projektledare som regelbundet har varit ute på förskolor och skolor och inspirerat förskolor och skolor i området att använda teknik och olika program (Lorentzson et al., 2011). Men denna service ute på skolorna verkade ha försvunnit efter sammanslagningen till det stora skolområdet. Några lärare som varit vana att kontakta IT-supporten på förvaltningen fick sommaren 2011 även beskedet att deras kontakt inte längre fick hjälpa till med Mac-datorerna.

I: Varför får han inte göra det?

Ä-X1: Jag vet inte, order uppifrån. Han får inte göra någonting som har med Mac att göra. Och vad har vi för något, jo vi har Mac.

Ä-X2: Så har vi inte någon [X] längre att vända oss till, han var ju liksom en IT-support i Älvsborg, han får inte hjälpa oss längre och då är det två stycken lärare på skolan som ska hjälpa oss men de har ju lektioner. Så rätt som det är när man har lektion då får man vänta till en annan dag liksom.

Men denna information verkar inte ha nått alla lärare då det även fanns lärare som fortfarande trodde att det skulle gå att kontakta Intraservice.

I: Vet ni vad ni gör om det skulle gå sönder någonting?

Ä-Y: Vi ringer [X] på Intraservice.

I Tynnereds skolområde verkade en del lärare mycket medvetna om den nya stadsdelens IT-support medan andra lärare inte hade en aning. Tynnereds lärare verkade inte ha fått samma information som lärarna i Älvsborg om att stadsdelens support inte skulle få arbeta med Mac-datorer.

T-X: Vi har ju IT-support, ett gäng som jobbar i Västra Göteborg som vi mailar när det är nåt som är krångel. När vi bara hör av oss så oftast kommer dom ut inom en vecka i alla fall, så.

T-Y: På måndag - Ja då kommer han, IT-killen hit och ska fixa lite datorer som inte funkar och ...

Enligt IKT-rapporten (Lorentzson et al., 2011) hade två eller flera medarbetare på förskolor och skolor utsetts till superanvändare för Mac. I uppdraget ingick att stötta medarbetare i deras Mac-användning. Det skulle alltså finnas två eller flera personer på varje skola som mer eller mindre hade ett IKT-ansvar. Både i Älvsborg och i Tynnered verkade det vara oklart vilka personer som hade detta uppdrag.

Ä-X1: Är det bara X eller är det Y också.

Ä-X2: Vad sa du? Det kan vara Y också. Men jag har alltid vänt mig till X.

Ä-X1: Jag kan ju säga, det är ju lite osäkerhet ibland vem man ska gå till när det uppstår problem på skolan, alltså.

Det fanns även en osäkerhet om vad dessa personer med IKT-stöd hade för uppgifter och ansvar.

T-BB1: Nej så har det inte varit, utan man har fått hugga X i farten

T-X: Som är IT-pedagog. Och där är det fråga om vilken tjänst X har.

T-BB1: Ja hon har ju nu fått neddraget, så X har tagit sin hand från den verksamheten.

Ä-Y1: Sen att hon är IT-ansvarig, IT-pedagog

I: Har hon nedsättning [i sin tjänst] för det?

Ä-Y1: Jag tror det finns, det finns i varje fall avsatt tid för det.

Ä-Y2: Ja men jag tror att den drogs in lite. Jag tror hon hade nog mer tid förut för sådant, eller, tror det. Det märks på henne, X är stressad.

Ä-Y1: Nej jag vet bara att det har dragits in ja, men jag vet inte om allt har dragits in

I Tynnered liksom i Älvsborg verkade det finnas en osäkerhet om vad den IT-ansvariga på skolan egentligen hade för tidsresurser.

T-Y: Jag vet inte hur jag ska göra och jag har inte velat tjata på Superanvändaren, så att X ska hjälpa mig, som jag nämnde innan. Jag har bett X om hjälp men jag kan ju inte hålla på. X är jättebra på att hjälpa till, gör ju det gärna men det finns liksom inte tiden att göra det.

Ä-X: Jag har försökt att vända mig till skolans IT-support men det är inte alltid X kan för det är lektion och så vidare, så vidare. Alltså, det är ju denna verklighet som vi står med, när det inte fungerar.

Lärare uttryckte en känsla av att de som är IT-ansvariga inte gärna undervisar andra lärare utan helst gör arbetet själv.

Ä-X: Det jag tycker, ...//... vissa som var IT-ansvariga och så lärde de sig saker och så behövde man hjälp istället för att lära mig så att jag kan hjälpa en annan, så fastnade det där. Det blev liksom lite heligt det där. För man kan ju sprida ringar på vattnet, att vi blir duktiga allihopa...//...Att man vill känna sig duktig själv. Att ha en annan roll och då vill jag inte sprida ringar på vattnet så mycket, så jag kan göra det snabbt så du inte hänger med. Så jag får fråga dig igen när jag kommer.

Lärarna efterlyste ett större stöd ute på den egna skolan, någon som kunde hjälpa lärarna så att elevernas träning i mediekunnighet blev mindre beroende av vilken lärare de hade.

Ä-BB1: Sammanfattningsvis skulle jag vilja säga, att vi saknar jättemycket någon person som verkligen har tid, som man kan gå till, eller jag efterlyser väldigt, väldigt mycket att man kunde be någon mer kunnig än jag komma in och sätta igång dem då [eleverna], att komma in på Hjärntorget, och vad det nu kallas blogg, eller vad du har där, när jag nu inte räcker till ända dit. Att det finns, men det finns ingen och det gör ju att då blir ju vissa klasser efter. Det är ofrånkomligt. För ingen arbetsuppgift har tagits bort utan det har bara kommit till.

Flera lärare uttryckte att det skulle vara de personer på varje skola som hade ett IKT-ansvar som hade ansvar för elevernas lösenord. En lärare uttryckte (i februari 2012) att hennes elever som hon hade fått ansvar för på hösten 2011 fortfarande inte kunde använda epostfunktionen eftersom läraren fortfarande väntade på inloggningsuppgifter från skolans IKT-ansvarig. Om eleverna inte hade fått några inloggningsuppgifter kunde de heller inte logga in på Hjärntorget.

Ä-Y: Det går ju att maila [för att spara], nu har inte min klass ännu några lösenord. Det innebär att en administratör ska sitta vid en administratörsdator och sitta och skriva ut lösenord för elev för elev och det innebär att det är ett väldigt långt, fasligt arbete som de inte har tid med, för de har klass...//...ja, vår IT, ja alltså vad heter det, våran IT-kunniga, X,

Ä-X: Jaha, så det är en speciell. Jaha, jag blev också förvånad för hon skulle göra det.

I en intervju med två lärare från samma skola framkom det att det inte var IT-ansvariges uppgift längre. På ett möte med skolans rektor beslöt rektorn att skolans kanslist fortsättningsvis skulle vara ansvarig för elevernas lösenord.

Ä-BB2: Och vi beslutade i höstas att det är en administrativ uppgift, det ska alltså inte ligga på mig att göra det. Så nu är det vår kära kanslist som får skriva ut alla lösenord till alla elever som inte har Hjärntorget. Det kan man ju inte sätta mig på, då får man ta bort mig från, det blir ju dumt, man kan inte ta bort en person från en klass hela tiden heller bara för att göra sådan.

Det krävs en stark medarbetare för att begära en diskussion med sin rektor om att omfördela sin avsatta tid. Tyvärr verkade inte lärare i skolan ha blivit informerade om detta beslut då de gav uttryck för att de väntade på att just samma lärare skulle få tid någon gång och skapa deras elevers lösenord.

Flera didaktiska resurser skapades av områdets tre anställda IKT-utvecklare för att stimulera lärarnas IKT-arbete med förskolebarn och skolelever. En av dessa didaktiska medieresurser var områdets årliga IKT-mässa. Den årliga IKT-mässan hade blivit en tradition och fortsatte en gång om året även efter sammanslagningen med Tynnered. IKT-mässan startade som en studiedag men utvecklades till två heldagar. Pedagoger, förskollärare och barnskötare blev inbjudna att dela med sig och inspireras. På IKT-mässan presenterade medarbetarna sina IKT-projekt i seminarieform och gemensamma föreläsningar schemalades så att de flesta skulle hinna delta. Det var olika uppfattningar om IKT-mässan i de olika skolområdena.

Ä-BB2: Vi ska vara med på IT-mässa där på våren och vi ska visa vad vi gör och vi ska jobba si och vi ska jobba så och vi ska ligga i framkant och så får man på sig en sådan härlig go tvångströja, man kan ju inte göra någonting. Det är svårt alltså.

T-Y: Och sen så var det andra stora föreläsningar med gäng från Ystad som är väldigt långt framme med detta och då fick man liksom inspiration och när vi var på Christina Alexandersson som är en frontfigur inom skolbloggande som har Webbstjärnan och så. Hon var ju också väldigt mycket inspiration och många goda tips och idéer

T-X: Många goda idéer tyckte jag verkligen

T-Y: Så de två dagarna gav ju mycket.

En annan didaktisk resurs är möjligheten att bli uttagen av sin rektor och få delta i fortbildning i form av en veckas utlandsresa till Bett-mässan i London på betald arbetstid som inspiration. En motprestation har varit att göra en blogg med en presentation om sina upplevelser från mässan (Lorentzson et al., 2011). Bettmässan skulle ge deltagarna kunskap om trender och nyheter i fråga om medier.

T-Y: Enligt någon av våra NO-lärare som varit med på Bett-mässan så är Smartboarden ute nu. Det är Mimio som gäller. För det är ett mycket bättre program.

Erbjudande om att få resa till London och delta i Bett-mässan var inget som alla lärare hade fått tagit del av, vare sig i Älvsborg eller i Tynnered, utan utvalda lärare har blivit tillfrågade av sina skolledare. Det upplevdes inte som rättvist av alla lärare. En ytterligare didaktisk resurs var en möjlighet för rektorer att ge utvalda lärare extra medieutbildning i avsikt att dessa skulle bli IT-ansvariga lärspridare. De utbildade lärarna hade i uppdrag att stimulera sina kollegor ute på skolorna. I Älvsborg

hade arton pedagoger från grundskolan utbildats till så kallade Lärspridare genom kursen ”Tänk Om”. Denna ”Tänk Om”-utbildning strävade efter att de nya medierna skulle tillföra skolan förändrade arbetssätt och att lärarna inte enbart skulle använda medier efter gamla vanor. I uppdraget som Lärspridare skulle det ingå att vara rektors ambassadör när det gällde teknik och pedagogik, att kunna ge teknisk och pedagogiskt stöd, att kunna leda samtal med medarbetarna kring IT-utveckling med mera (Lorentzson et al., 2011). Även en del lärare i Tynnered hade blivit erbjudna att gå den här utbildningen av sin rektor under år 2011.

T-X: Vi har ju varit på de här ”Tänk om”-kursen har vi två gått också...//... ska vara nyckelpersoner då på skolan då, se till att alla andra kommer igång med IT-användandet

T-Y: Så vi kallas för Lärspridare då. Då sätter vi upp planer för vart vi vill nå med vårt IT-arbete på skolan.

Ä-BB2: Nej. Sen har jag under ett och ett halvt år, tror jag det var, så var jag det som kallas Superanvändare för Mac och då får man lite fler kurser och dem får man på arbetstid.

I: Och då är det, vad är det för typer av utbildning,

Ä-BB2: Det, det är på Macens programvaror framför allt och sen är det litegrand ju, hur gör jag när det där går sönder och hur gör jag när det inte fungerar, felsökning, problemlösning

Det har varit lärspridarna själva som har bestämt när och vilket stöd som skulle erbjudas kollegorna. Förberedelsetid för detta har lärspridarna fått ta av sin arbetsplatsförlagda tid. Problemet har varit att få denna tid att räcka. Det var enbart i Tynnered som lärare uttryckte att de erbjöd kollegor sådan hjälp.

T-X: Så då har vi små workshops med våra kollegor, till exempel basgrejor, hur man sparar och öppnar sin mail och sådana grejor och Hjärntorget och vi har haft Smartboarden och sen har jag haft med lite olika program på Macen för de som nyss har fått en Mac liksom iMovie, och Pages och Keynotes och så att de blir lite säkrare på sin dator.

I: Vilken tid tar du till det?

T-Y: Det tar vi arbetsplatsförlagda tiden till. [skratt] Den som knappt existerar för att vi gör så mycket och jag är med i så många projekt.

En annan didaktisk resurs var den medarbetarblogg med pedagogisk information om hur man kunde använda medier i sin undervisning. Bloggen Älvsborg IT-iden skapades av områdets tre IKT-utvecklarna i syfte att bli en lättillgänglig kanal för tips, erfarenhetsutbyte och inspiration för lärare i Älvsborg. Denna blogg skulle medarbetare kunna ta del av genom webbportalen Hjärntorget. Ingen av de intervjuade lärarna har sagt någonting alls om denna medarbetarblogg.

När IKT-projektet startade år 2007 var rektorerna bland de första som fick medieutbildning och enligt rapporten (Lorentzson et al., 2011) var alla rektorer väldigt engagerade. Nu år 2012 uttryckte lärare i Älvsborg att de inte upplevde något uttalat stöd eller krav från sina rektorer att de skulle använda datorerna och andra tekniska hjälpmedel i sin undervisning eller att de fick anvisningar om hur de ska undervisa sina elever om mediekunnighet.

I: Pushar skolledningen, vad säger skolledningen om det här med att ha datorvana och kanske att ge barnen datorvana?

Ä-X: Jaa du, vad säger de?

Ä-Y: Aldrig hört något.

Ä-X: Nej, det vågar jag faktiskt inte svara på. Jag tror att det är en del, de ska bara få arbeta med datorerna, men det är ingen som säger vad och hur och när och varför.

Ä-X: Jag kan säga att hon [rektor] ger inte mycket, hon talar inte om vad hon förväntar sig, eller jag kan känna, jag är ganska ny, att hon har inte pratat om de sakerna alls. Det är något som vi har med oss, erfarenheten...//... Det är inte heller säkert att hon, från sin chef har förstått riktigt vad hon förväntas göra så det är...//... Det är organisationen hela tiden som är jätteviktig. Ledarskapet som är jätteviktigt hela tiden.(Älvsborg)

Lärare i både Älvsborg och i Tynnered efterlyste att rektorerna skulle arbeta för att en arbetsplan för arbetet med medieundervisning för skolan skulle utarbetas. Lärare ansåg att det borde vara rektor som skulle stötta dem och ge dem möjligheter att få gå på kurser eller fortbildning. Det ansågs väldigt viktigt med rektors tydliga stöd för att medieundervisningen skulle genomföras. Lärarna i Tynnered däremot berättade om rektorernas engagemang för att få möjlighet att utrusta sina skolor så att de kom i kapp den utrustning som lärarna trodde att området Älvsborg hade.

T-Y: Vår förra rektor låg ju på väldigt mycket. De var två i höstas och gick omlott då, hon som tog över här, så de har ju legat på väldigt mycket med att få loss mer. Så hon har verkligen jobbat för oss och fick ju loss dom här 20 datorerna då.

T-X: Och även projektorer för dem hade vi inte innan i alla klassrum förut.

I: Hur pushar skolledningen då att ni ska sprida kunskap?

T-BB2: Hon är väldigt öppen för allt och jag känner att vår rektor är väldigt så att med på banan så liksom på det senaste. Hon vill verkligen att vi ska använda datorer och hon vill att vi liksom ska göra saker.

Den upplevda stöttningen av skolledare fanns bara i Tynneredslärares uttalanden. Stöttningen har även kommit till uttryck i att lärarna fick använda konferenstid varannan vecka för att hjälpa varandra att utveckla sin egen mediekunnighet för att främja mediearbetet med eleverna.

6.4 Sammanfattning – omgivande miljöfaktorer

När det gäller medietillgängligheten upplevde lärarna i både Älvsborg och Tynnered stora problem. De uttryckte att de inte förstod den dyra investeringen med Mac-datorer till en Pc-miljö och att det var problem med att anpassa Mac-datorerna till skolans internetmiljö. Det var problem med elevernas inloggnings och med det trådlösa nätverket som måste fungera om elevdatorerna skulle kunna använda internet.

Eftersom det trådlösa nätverket upplevdes fungera så dåligt i skolorna i Älvsborg, använde många lärare där inte datorer och internet med eleverna trots bra datorutrustning. Detta innebar att inte heller Göteborgs skolors webbportal Hjärntorget användes, något som Göteborgs Stad önskar. Lärarna i Älvsborg uttryckte en osäkerhet om skolans datorer kunde bli lagade ifall de skulle gå sönder. När en stor, kostsam medieinvestering görs i ett område, krävs det ett uppföljande kontinuerligt underhåll, särskilt efter några år när de första årens utrustning har blivit gammal och behöver bytas ut. Det rådde en stor osäkerhet ifråga om Göteborgs Stad Intraservice fick lov att hjälpa till med problem med Mac-

datorer. Lärare i Älvsborg upplevde att skolorna utrustades med mycket teknisk utrustning men de saknade ändå teknik i form av medarbetartelefoner som skulle underlätta det dagliga skolarbetet. En lärare lät nu sina elevers föräldrar skicka sms på morgonen till hennes privata mobiltelefon när barnet var sjukt för att hon säkert skulle få veta om detta.

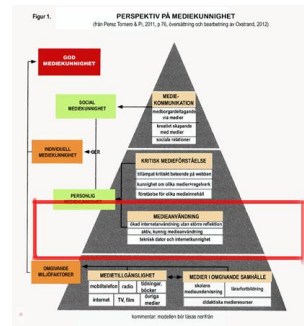
När det gäller medier i det omgivande samhället var lärarnas mediefortbildning något som lärarna var mycket kritiska emot. De allra flesta av lärarna uttryckte att de hade fått göra sin PIM-utbildning på en Pc-dator för att sedan få en Mac-dator som medarbetardator. Detta upplevdes mycket negativt. Skolledningen hade erbjudit lärarna fortbildning på kvällstid för att lära sig använda sin medarbetardator, men lärarna ville få all fortbildning på arbetstid. Lärarna uttryckte ett behov av att få kontinuerlig fortbildning för att kunna använda medier tillsammans med eleverna och för att kunna utveckla elevernas mediekunnighet.

Den didaktiska resursen i fråga om de extrautbildade lärarna som skulle vara rektorernas stöd vad det gällde IKT i skolan, verkade inte komma andra lärare till godo i Älvsborg. Information om arbetsuppgifter och arbetstid för dessa extrautbildade lärare verkade inte ha nått ut till skolornas övriga lärare. Dessa var till och med osäkra på vem som hade denna uppgift i skolan, om det var någon alls. Andra didaktiska resurser som den årliga IKT-mässan och chansen att bli utvald av rektor att få åka till London och delta på Bett-mässan verkade inte uppfattas som något som hjälpte lärarna i deras vardagliga arbete med medier. Den didaktiska resursen ifråga om en medarbetarblogg var det ingen av lärarna som nämnde något om.

Lärarna efterlyste ett uttalat stöd från sina rektorer att utveckla sitt mediearbete med eleverna och att arbeta med de tekniska medierna, inklusive elevdatorer. En lärare till och med uttryckte att hon kunde tänka sig att ha fortbildning på kvällstid om bara hennes rektor tydligt skulle visa att detta uppskattades. Andra lärare menade att om rektorerna ansåg att det var viktig fortbildning, skulle fortbildningen förläggas till arbetstid. Lärare i både Älvsborg och i Tynnered efterlyste att rektorerna skulle arbeta för att en arbetsplan för arbetet med medieundervisning för skolan skulle utarbetas.

Det var en stor skillnad på hur lärarna i Älvsborg och lärarna i Tynnered beskrev sina rektorers engagemang. Lärarna i Älvsborg beskrev att de inte upplevde någon stöttning alls av sina rektorer i fråga om medieanvändning och att de inte hade någon mediefortbildning på arbetstid. Lärarna i Tynnered beskrev att rektorerna aktivt arbetade för att skolorna skulle bli bättre medieutrustade och ordnade mediefortbildning på konferenstid.

7. EMPIRI - MEDIEANVÄNDNING



Resultaten av studiens tio parintervjuer har i föregående kapitel beskrivits med utgångspunkt i de omgivande miljöfaktorer som utgör den grundläggande basen i modellen av perspektiv på mediekunnighet. Följande kapitel behandlar oreflekterad medieanvändning som är den lägre nivån inom den personliga mediekunnigheten enligt modellen över perspektiv av mediekunnighet, (se figur 3, eller se förminskad bild här ovan). Denna medieanvändning beskriver en oreflekterad och okritisk medieanvändning av olika medier och dator - och internetkunnighet. Området medieanvändning delas in i a) teknisk dator och internetkunnighet, b) aktiv medieanvändning samt c) ökad internetanvändning utan större reflektion eller kritisk förståelse (Pérez Tornero & Pi, 2011). Resultatbeskrivningens tematisering utgörs av vad de intervjuade lärarna har uttryckt ifråga om medieanvändning. Det har ibland varit svårt att dra gränser för vad som handlar om lärares egen mediekunnighet och elevernas mediekunnighet, då lärare själva behöver ha erövrat minst samma nivå av mediekunnighet för att kunna stödja sina elevers arbete.

7.1 Teknisk dator - och internetkunnighet

Teknisk dator-och internetkunnighet beskriver hur de intervjuade lärarna uttryckte sig angående tekniska basfärdigheterna vad gäller datorer och internet. I den här resultatbeskrivningen är det lärarnas mediekunnighet som indirekt avspeglade sig i hur de undervisade sina elever och om vad de undervisade om. Inom den kategorin ingår allt ifrån hur lärarna beskrev att de undervisade eleverna om hur de skulle logga in på datorn till att lära eleverna att tekniskt kunde hantera olika program och kunna spara sina digitala skolarbeten.

I det föregående kapitlet uttryckte lärarna problem med de tekniska lösningarna och medietillgängligheten i både Älvsborg och Tynnered. Under sommaren år 2011 byttes det öppna trådlösa systemet i det nya, sammanslagna skolområdet till ett låst trådlöst system där alla användare måste logga in sig med användarnamn och lösenord. Hanteringen med elevernas lösenord upplevdes då ha blivit ett stort problem för lärarna och en broms för deras användande av datorerna i skolan. De lärare som använde datorerna och internet före sommaren år 2011, då det var fritt internet i det nya sammanslagna skolområdet, berättade att de saknade detta mycket i sitt arbete med eleverna. Lärare beskrev att det tidigare bara var för eleverna att ta upp skärmen och så var alla elever påkopplade på internet och det var bara att trycka på en ikon på skärmen och börja arbeta.

För att eleverna skulle kunna använda elevdatorerna nu behövde de först lära sig att logga in på sin elevdator för att kunna komma åt sin personliga startsida i datorn. Detta var särskilt viktigt ifall de delade en elevdator med flera elever. Efter det att eleven hade skrivit fel användarnamn eller lösenord tre gånger så blockerades lösenordet och en IT-administratör måste skapa ett nytt lösenord för eleven – det fick inte lärarna lov att göra.

Ä-BB2: Och som jag då som har en klass med enormt många svaga elever, och där landar man också i att, ja så får de sitt lösenord och så skriver de in det fel ett par gånger och så funkar inte lösenordet längre och så får man byta det. Så det går inte, man kan inte bedriva undervisning och samtidigt vara någon form av datatekniker, det går inte.

När osäkerheten var stor om huruvida det trådlösa nätet fungerade på skolan eller inte, förstärktes besvären med elevinloggningarna. Även för de barn som hade fungerande internet, upplevdes det nu arbetsamt att få allting rätt. Även lärare i Tynnered som deltagit i extra IKT-utbildning ansåg sig ha problem med detta.

T-X: Den [datorn] kan söka upp fel nätverk så de måste välja rätt nätverk och logga in med dina egna uppgifter och ändå så funkar det inte alltid.

T-Y: Och sen är det en del av eleverna som har svårt med att skriva, att komma ihåg och sen så har de svårt med kanske stava så blir det lite fel och sen när de har gjort fel några gånger så –låser sig ju allt nästan .Det är ju kämpigt.

När övergången skedde från fritt internet till inloggningstvång har det blivit processfel i flera av elevdatorerna vilket har haft till följd att vissa elevdatorer inte hade kunnat koppla upp sig på internet även om användarnamn och inloggningskod har varit korrekta..

T-Y: För det funkade så smidigt i våras. - Nu funkar det inte längre, varför har de gjort så här. Det är personligt. Om inte jag kommer ut men alla andra kommer ut på nätet, då blir det en sådan frustration, då känner de sig...

T-X: Så det har lett till mycket tråkigheter liksom, för någonting som ska vara bra.

Några lärare uttalade att de hade en strategi för att hjälpa sina elever. Dessa lärare förbjöd helt enkelt sina elever att själva byta lösenord. Lärarna uppfattade att detta var något som de egentligen inte borde göra, eftersom de uppfattade att det nya systemet önskade att elever blev vana att byta lösenord ofta för att nå en hög säkerhet. Men lärarna hade sparat en lista över sina elevers lösenord för att kunna hjälpa eleverna att kunna logga in på sin elevdator. Det var viktigt att eleverna skulle lära sig sin inloggning, det vill säga sitt användarnamn. Användarnamnet var detsamma under hela studietiden i grundskolan. Även om eleven skrev fel på lösenordet tre gånger och var tvungen att byta lösenord var användarnamnet detsamma.

Lärare i Tynnered verkade liksom lärarna i Älvsborg, inte vara medvetna om skälet till införandet av inloggningstvånget och såg detta som en arbetssam, onödig process. De gissade att det var för att detta hanterande kunde ge mer kontroll över vad eleverna gjorde på internet, men eftersom det utan vidare gick att komma in på spelswebbsidor med 18-årsgräns när en lärare provade med en elevinloggning,

ansåg lärarna att nätverket lika gärna kunde ha fortsatt vara öppet och att lärarna kunde få kontrollera eleverna istället.

T-X: Eller om det är att loggar in att man lättare kan spåra vem som har varit var, i sådana fall, jag vet inte riktigt.

När lärare blev tillräckligt frustrerade över att elever inte kunde logga in på sina elevdatorer när lärarna hade planerat att använda datorer i undervisningen, loggade dessa lärare till och med in på elevdatorerna med sin egen inloggningskod. Detta trots de risker de var medvetna om att de tog genom att eleverna då kunde komma åt lärarnas egna arbeten och kanske radera detta.

Ä-X: Jag kunde inte deras [elevernas inloggningskod] så jag gav dem min. Som de själva inte kunde den spontant. Fast jag vet att jag inte ska göra det. De kan ju gå in på sidor som inte är lämpliga så ser det ut som om jag är där inne. Att jag är inne på vissa sidor.

Ä-Y: Det blir ju så, undervisningen ska fungera så måste man ju göra det också.

Ä-X: Nödlösning kan man säga.

Många av lärarna i både Älvsborg och Tynnered uttryckte att det var stora problem att lära eleverna att logga in både på datorn och på internet och på elevernas e-post. Rutinen vid inloggning var att först skulle eleven välja ett nätverk och det skulle vara: staden Göteborg. Sedan skulle barnet skriva in sitt användarnamn och sitt lösenord. Då kom eleven in på internet och på sin personliga inloggningssida ifall elevdatorn delades av fler elever. Ville eleven sedan komma in på Göteborgs stads webbportal: Hjärntorget, måste eleven logga in igen med samma användarnamn och samma lösenord. Ville barnet sedan via Hjärntorget läsa sin e-post måste barnet logga in med sitt användarnamn och lösenord igen. Det kunde alltså röra sig om tre gånger som elever behövde stava sitt användarnamn och lösenord rätt. Detta lösenord skulle sedan bytas var tredje månad. Överlag när elever skulle logga in med sitt lösenord som bestod av små och stora bokstäver och siffror var det lätt att de skrev något fel. Skrev eleverna fel tre gånger fungerade inte deras lösenord längre och läraren kunde inte hjälpa sina elever med att få ett nytt lösenord, för den behörigheten hade inte klasslärare. Lärare uttryckte att detta var frustrerande och tyckte att organisationen av användarnamn och lösenord motarbetade sig själv.

Enligt flera lärare hade kranskommunerna inte denna begränsning på tre försök, och de använde även mer elevvänliga lösenord som var lätta för eleverna att komma ihåg. I Älvsborg verkade lärarna inte alltid förstå att det var samma användarnamn och lösenord för eleverna för att både logga in på datorn, för att komma ut på internet och för att logga in på Hjärntorget. Det fanns lärare som uttryckte att de väntat över en termin för att få inloggningsuppgifter till eleverna men som tidigare hade uttryckt att eleverna använde sina elevdatorer. En del av lärarnas frustration berodde på bristande kommunikation och oklara anvisningar.

Utveckling av ny teknik hade gett lärarna med god mediekunnighet en ny möjlighet att kringgå inloggningskravet, då elevernas mobiltelefoner med möjlighet till internetuppkoppling ibland blev använda i skolorna som extra datorer för snabb sökning på internet.

I: Använder ni dem (mobiltelefoner) i undervisningen?

T-Y: Inte i undervisningen kan jag säga men det kan ju vara så att - Jag kan söka på min, och då har de fått lov att göra det. Så man har tagit den till hjälp, när man lite snabbt ska kolla.

Det visade sig vara en stor spridning av den egna mediekunnigheten hos olika lärare. En lärare i Älvsborgs skolområde uttryckte att hon fick utomstående hjälp med att introducera Mac-datorerna för eleverna några timmar den första gången eleverna hade datorerna framför sig. Detta upplevde hon som en helt naturlig hjälp för henne som lärare och nödvändigt då hon inte alls var datorvan.

Ä-BB1: När barnen första gången skulle introduceras [för Mac-datorerna] då var det inte jag som introducerade, utan då kom en person, en kille, han, ja, och berättade då hur de skulle göra, hur de skulle logga in med lösenord, hur de skulle lägga upp sitt skrivbord och så vidare. Och hur man skulle skapa mappar, och han hade ju genomgångar, jag vet inte hur länge vi höll på.

Andra lärare berättade att de själva undervisade sina elever om hur de skulle använda datorerna. Till exempel undervisade lärarna eleverna hur de skulle använda bildpresentationsprogrammet Keynote.

T-X: Så då gör vi så, nu har vi fått nya Mac-datorer och barnen är inte så vana vid de datorerna så då blir det mycket det här, basgrejer...//... de är inte så vana vid programmen, dataprogrammen så vi har ju jobbat med ordbehandling och PowerPoint och nu är det Keynote som vi håller på med Mac-datorerna. Så att de lär sig programmen på datorn för dem är ju inte barnen vana vid. Då blir det ju det tekniska när man tittar på datorer.

Det finns gratisprogram som fungerar på både Pc och Mac-datorer och från början fanns ett sådant program, Open Office, i skolans Mac-datorer. Detta program visade sig fungera så dåligt att lärare avrådde sina elever att använda programmet.

Ä-BB2: Från början var det OpenOffice som låg som Office-program i Macarna. Nu har vi ju iWorks istället, det är ett program, en programvara, det är stabilt. Men det är precis som X sa här, jag vet inte hur många elevarbeten som har kraschat och försvunnit när vi körde Open Office. Jag har ju i princip förbjudit eleverna att använda det för att det skapade så mycket problem.

Skolorna använde det som brukar kallas "Elevens val", ett särskilt resurstillfälle i undervisningen, till att ge möjlighet till extra IT-träning för de elever som visade sig vara intresserade. Detta undervisningstillfälle kunde spridas ut på en veckotimme men fanns ofta en halvdag varannan vecka eller en heldag i månaden.

T-BB2: Det här "Elevens Val" som X pratar om, det är för fyror, femmor och sexor, och så har man möjlighet att välja då om man vill vara med i IT eller om man vill ha drama eller om.

Denna form av extra medieundervisning kunde ses som en hjälp till elever som gick i klasser där deras lärare inte var så mediekunniga själva. Men ibland hjälpte inte extraundervisningen i Elevens Val eleverna att lättare kunna hantera sina Mac-elevdatorer. I organisationen av Elevens val och gruppen om IT, valde en lärare i den äldre generationen att fortsätta med de åtta Pc som fanns kvar på skolan och mjukvaroprogrammet Powerpoint som läraren själv var bekväm med.

I: Powerpoint, men jobbar de fortfarande med Pc där?

T-BB2: Ja, för att hon inte, för att den läraren som ville ha den gruppen känner sig inte bekväm med programmen ännu på Macen. Hon ville gärna fortsätta och ha den stationen, ja så hon kände sig trygg

med Pc. Vi var ju lite inne på det att någon annan kanske skulle ta det då för att kunna använda Mac-datorerna, men hon ville gärna ha den gruppen där.

Flera lärare beklagade svårigheter att undervisa sina elever hur de skulle spara sina skolarbeten. En IKT-ansvarig lärare berättade att hon själv och hennes elever sparade i gratisprogrammet Dropbox. Denna kunskap verkade inte ha spridit sig i skolan då det visade sig att inte ens läraren i klassrummet bredvid visste vad Dropbox var för något och frågade sin kollega vad det var för något under intervjun.

Ä-BB1: Vad är Dropbox? Jag förstår inte ordet.

Ä-BB2: Det är en låda som åker runt ute i cyberrymden som du skaffar dig och där kan du spara. Jag gjorde det när jag bytte dator, det finns ju ingen möjlighet att flytta över allting med USB-minne, det blir alldeles för plottrigt, så då bara man sparade det i den här lilla boxen med lösenord alltså skyddat och sen kan man ta bort allting från sin gamla dator och så öppnar man sin nya dator och hämtar in sin Dropbox och alla sina arbeten.

Det var den enda läraren som kommenterade detta gratisprogram. Att spara på hårddisken på sin egen e Levinloggning var ett vanligt sätt att spara elevarbeten. Detta trots att lärare främst i Älvsborg menade att det var ett osäkert sätt spara skolarbeten på, för när trasiga datorer hade lämnats in till lagning på Mac-support hade allt innehåll av kostnadsskäl raderats och många elever hade blivit väldigt ledsna. Flera av lärarna hade bett att eleverna skulle spara sina arbeten på USB-minnen och hade själva några stycken i klassrummet som eleverna kunde få låna.

Ä-X: Och vi har ju fått fem sådana där USB-minnen nu till klassen så att de kan fortsätta med vad de gör. För nu skriver vi väldigt mycket på Macen eftersom vi inte kommer ut på nätet.

Ett sätt att kunna fortsätta hemma för eleven har varit att låna ett USB-minne av skolan att spara på. Det har inte varit helt oproblematiskt för eleverna att lära sig att spara på ett USB-minne eller att hantera detta som ett läromedel och ta med det fram och tillbaka till skolan. Lärare jämförde det med att ta med skolböcker fram och tillbaka till skolan. Det fungerade för en viss grupp barn men inte för en annan grupp.

Ä-BB1: Det är ju så det ser ut i skolans värld. Och de som inte kan hålla ordning på sina böcker, de har inte heller så där jättegod koll på USB-minnena.

I en skola hade läraren löst frågan om USB-minnen till eleverna genom att vädja till föräldrarna om att skicka med barnen egna USB-minnen.

Ä-Y: Det var skolan mål en gång i tiden att köpa in ett USB till alla barn men nu kom vi aldrig så långt, så jag brukar alltid på föräldramöten vädja lite snällt. Många har och de kostar ju ingenting idag...//...många, nästan alla barn har ett USB med sig i ryggsäcken.

Ett annat sätt som lärare rekommenderade sina elever att spara sina skolarbeten på, var att skicka sina skolarbeten som e-post så att de kunde fortsätta arbeta hemma med dessa.

Ä-X: Jag rekommenderar dem att maila, maila hem arbetet, alltså maila, då finns det också där, så det ligger ju någonstans emellan där, Det är också ett sätt att spara det faktiskt, att du har det på mailen.

Har man inget USB-minne och inte heller vill eller kan skicka dokumentet med e-post, rekommenderade lärarna att eleverna skulle spara sina digitala skolarbeten på webbportalen Hjärntorget. Detta blev dock helt omöjligt när det trådlösa nätverket inte fungerade.

Ä-BB2: I den bästa av världar så ska de ju spara på Hjärntorget, det funkade jättebra när det gick, när vi kom åt Hjärntorget för då kommer de åt det både i skolan och hemma. Men nu är vi inte i den bästa av världar, då är ett USB-minne ett bra komplement.

Även om det trådlösa nätverket fungerade, upplevde lärare att det varit svårt och krångligt för eleverna att spara på Hjärntorget. Till skillnad från den gamla webbskolportalen Kunskapsnätet där eleverna kunde redigera sitt dokument direkt online, måste eleverna nu hämta ner dokumentet till sin dator för att kunna redigera det. Därför menade lärare att eleverna behövde spara sitt arbete på ett USB-minne till dess att dokumentet var färdigt. Först då skulle det publiceras på skolwebbplattformen Hjärntorget.

T-BB1: Sen sa man att man skulle lägga det på Hjärntorget och då är det en himla jobbig procedur...//... Här måste man först gå och hämta sitt dokument till datorn, göra någonting, spara en gång till på Hjärntorget, ta bort den gamla. Då är det lätt att det försvinner på vägen. Det blir så många steg för barnen.

F-6-skolorna i Tynnered har utrustats med Mac-datorer men alla PC-datorer hade inte försvunnit februari år 2012, vilket innebar att lärare i Tynnered under studien fortfarande parallellt arbetade med Pc-datorer tillsammans med eleverna. Tynnereds lärare såg möjligheten för eleverna att spara sina pågående skolarbeten på flera olika sätt.

T-X1: Kan man öppna ett Word-dokument i Pages?

T-X2: Ja-nej-jo, du kan nog få tillbaka det så, men annars får de fortsätta här på Pc i skolan, det är också ett bekymmer.

I Tynnered uttryckte lärare att de var övertygade att problemet med att spara skulle lösa sig så småningom.

I: Har ni diskuterat nånting att köpa in enkla USB-minnen till eleverna?

T-BB1: Det blir väl någonting sånt. Ja vi är inte riktigt där än. Ja det kommer säkert att bli nåt sånt. Det kommer att lösa sig. Det är ju en inkörsport.

När eleverna hade tillgång till en egen Mac-dator valde de att ta med sig datorn hem och fortsätta att arbeta på den. Om eleverna delade sin dator med andra elever fick de däremot inte ta hem datorn. Om eleven hade en Pc-dator hemma, arbetade många elever med sitt skolarbete i skolan för att det blev för besvärligt att ta hem skolarbetet och byta program.

T-Y: Det blir liksom, jaha jag ska ta med den texten som jag ska skriva klart, då ska de spara ner den texten på ett minne eller maila det till sig själva och så, det blir så många onödiga steg. Jättemycket onödigt än att bara ha allt och gå hem och fortsätta.

Lärare diskuterade att det kunde bli problem med att det ofta fanns Pc-datorer i hemmen istället för de elevdatorer som var Mac-datorer.

T-Y: Man kan ju göra så att de mailar det till sig själva. Om de skriver i Pages [i skolan] får man göra om det till ett word-dokument då och så kan de maila det till sig själva, då kan de ju fortsätta hemma och skriva på det.

En följd av elevernas problem med att fortsätta sina skolarbeten hemma hade i Älvsborg blivit att föräldrar hade börjat köpa hem Mac-datorer till sina barn eftersom skolan använder sådana datorer.

Ä-BB1: Ganska många [föräldrar] har ju Macar och det verkas som om, det finns ju resurser här, det vet du ju själv, så att de har väl köpt på sig Macar i och med att vi har det. Så det är aldrig något problem

Elever hade ibland möjlighet att skicka färdiggjorda skolarbeten hemifrån till sin lärare via e-post och då menade lärare att det var bra om eleverna hade skickat hem skolarbetet som epost först. Det fungerade bra när eleven fick ta hem sin elevdator och kunde hemifrån skicka till sin lärares medarbetardator eftersom både lärare och elev då hade mac-datorer.

T-Y: Vi kör med Pages och det går ju att formatera om till Word och formatera om till PDF och liksom allt så där så det är ganska smidigt. Så speciellt eftersom vi alla har Mac. Det hade varit skillnad om inte vi hade haft Mac. Det hade blivit jättejobbigt.

Till den tekniska medieanvändningen hör också kunskapen att använda en dator som redskap för att till exempel kunna använda den som skrivmaskin. Lärare diskuterade elevernas ökade datorvanor på internet när de nu kom till mellanstadiet, men fortfarande saknades mycket kunskap i som lärarna uttryckte ”vanlig dokumenthantering och tangentvana”.

Ä-X: Då tycker jag egentligen att man ska lära ut tangentvana, att man använder, ja ni vet, använder fingrarna rätt och så. De sitter ju med fingret. Men vi har ju inga program.

När eleverna skrev på sina datorer såg de snabbt när de har stavat fel genom att det blev ett rött streck under ordet. Elever hade berättat för sina lärare att de tyckte att det var lättare att rätta sin text på en dator och detta upplevdes som uppmuntrande i elevernas skolarbete.

Ä-Y: Det är en elev som har sagt det, att det just att det är så mycket lättare på en dator att kunna rätta sig. Alltså, man behöver inte hålla på att sudda ut utan det är bara liksom att markera och så radera det och så är det helt borta och så kan man skriva nytt.

Tyvärre påverkade problemen med det trådlösa nätverket som inte fungerade även på lärarnas och elevernas vilja till användning av medier. En lärare i Älvsborg berättade att trots att en klass hon arbetade med var bra utrustad med datorer, hade hon blivit tillsagd av klassens klasslärare att inte arbeta med datorer och internet för att det var så stora problem med det trådlösa nätverket.

Ä-X: Jag är inne en dag i veckan i en klass. Då har jag helklass och det enda dan i veckan som jag har helklass och då har läraren sagt till att använd inte datorerna för det har strulat för mycket den här terminen hittills.

En annan lärare berättade att hon alltid hade en reservplanering om hon planerade att använda datorerna just av samma skäl.

Ä-X: Man kan inte planera för att använda datorerna. Man måste alltid ha reservplan.

Ett exempel på reservplan var att den planerade informationssökningen kunde bytas ut mot att träna eleverna i informationssökning i uppslagsverk som fanns i klassrummet.

7.2 Aktiv medieanvändning

Aktiv medieanvändning innefattar praktisk, oreflekterad användning av olika medier i det dagliga livet. Det handlar om att känna sig bekväm med olika medier och medieartefakter, tidningar, bio, böcker, mobiltelefoner, internet etc., vilka är praktiska färdigheter. De flesta lärare verkade vara medvetna om önskemålen från skolledningen att både lärare och elever skulle använda medier i undervisningen. Resultatbeskrivningen följer olika medier och medieartefakter gruppvis och blandar därför både lärarens egen medieanvändning och elevernas medieanvändning.

En lärare i den äldre generationen som uttryckte att hon inte har tillgång till elevdatorer, har istället satsat på ett läsprojekt tillsammans med sina elever för att använda böcker som medier.

T-BB1: Vi kallar det för Boksamtal då. Jag var på Adam Chambers föreläsning och jag läste boken. När vi hade varit på föreläsningen då blev jag ju eld och lågor. Och så lånade vi böckerna skolans bibliotek och dessutom skriver de bokrecensioner.

Andra lärare i den äldre generationen pratade om vikten av böcker. För att utveckla språket lät lärare elever få låna många böcker på biblioteket för tystläsning. Lärarna använde böcker till att sitta och bläddra i, och som uppslagsböcker. En lärare beskrev en elevs märkliga upplevelse av att inte ha tillgång till datorer för att skaffa sig information utan få klara sig med en världsatlas i bokform. Först blev eleven väldigt förvånad men sedan klarade eleven sig med boken.

Ä-BB1: Ja det har vi, uppslagsverk, kartböcker och allt. En pojke skulle åka till Schweiz och så var datorerna inne i fyran. Då sa jag här finns en världsatlas, och så skulle han till en liten skidort. Han tittade på mig som jag vore ett UFO!

Lärare i den yngre generationen uttryckte att även om de hade tillgång till uppslagsverket Encyklopedia i bokform i klassrummet så upplevde de nu ett behov av att skaffa sig tillgång till en digital version av uppslagsverket Nationalencyklopedin. Den digitala versionen hade dessutom en barnversion där texterna skulle vara enklare och anpassade till skillnad från den bokserie som stod i klassrummet vid intervjutillfället.

T-BB2-1: Vi är sugna på att skaffa det här NE, har ju en sån digital version nu där man kan jobba och hitta lektioner på. Bra sökfunktioner men den kostar lite grand.

T-BB2-2: Ja, men nåt man klarar av för barnen, för NE har ju en barnsida, man kan få det i barnversion.

Radio används inte längre i skolorna men lärare kom ihåg tidigare skolarbeten med radion. Det som främst lyftes fram var att det var riktiga skådespelare som läste de barnböcker som man lyssnade på en gång i veckan tillsammans med eleverna. Lärare berättade att de ibland valde att arbeta med papperstidningar för att kunna klippa och klistra collage. Lärare berättade om tidningsprojekt med

”Tidningen i skolan” då de tillsammans med eleverna läste papperstidningen och sammanställde egna artiklar.

Ä-X: Man får tidningen GP gratis om man jobbar med tidningar och artiklar. Det är jättebra föremål, för jag tycker att man kan inte bara isolera till datorer utan i andra...//...Sen tycker jag att det är bra om man har i pappersform med för det här tycker jag är intressant, det kan jag klistra upp, vad är det för typ av ämnen, vad handlar det om, så kan man göra kollage, man kan göra hur stort som helst.

Nutidskryss var en skolaktivitet som flera lärare använde sig av för att stimulera sina elever att intressera sig för omvärlden. Skolorna fick alltid ett facit i förväg så elevernas svar skickades inte iväg någonstans.

Ä-BB1: Vi har ju det här Nutidskrysset och sen har jag prisutdelning i slutet på varje termin. Ettan, tvåan trean. Och så lottar vi två priser av alla som har deltagit.

Då många elever inte hade tidningar hemma upplevde lärare att det var viktigt att undervisa om tidningens funktion och hur man läser en tidning.

T-X: Tidningar har vi ju länge jobbat med i skolan, med nyheter och med att läsa olika artiklar och se hur man läser en tidning, och de flesta här har ju inte någon dagstidning så det blir ju att jag tar med mig hemifrån eller plockar med mig någon artikel som handlar om nånting som vi läser om. Eller någon aktuell händelse eller så där så läser vi och diskuterar och sen ger ju det ännu mer frågor ofta.

Lärare uttryckte att ett skolarbete med tidningar gav underlag till undervisning i många skolämnen.

T-X: Som nu när det var mycket om Afrika och Nordafrika och Den arabiska våren så var det väldigt mycket i tidningar.

T-Y: Och så har vi ganska många barn som kommer ifrån de delarna då och så ...

T-X: Det gjorde ju att man studerade hur är det i dessa länder, vad beror det på att det hände. Det blir både samhällskunskap och religion, historia och det är jättemycket som kommer in via nyheter.

En lärare i den äldre generationen berättade att skolan hade haft en TV och att den nog fanns kvar fortfarande. Till den TV:n köptes det in en video och så småningom byttes videon ut till en DVD-spelare.

Ä-BB1: Det är väl inte jätteofta man tittar på TV-program. Egentligen kunde man använda den ibland.

Lärare använde nu sin personaldator och datorprojektorn i klassrumstaket för att se på TV i klassen. Främst uttryckte lärarna att de lät sina elever delta i TV-tävlingen Vi i femman och lärarna använde SVT-play för att hitta program av hög kvalitet.

Ä-BB1: Men Vi i femman, det är ju för alla, det har ju funnits i evighet i och för sig, så det är ju något, alla gör det på skolan, fast bara femteklassare.

T-X: Vi brukar titta på Lilla aktuellt i klassen där man får sammanfattningar av veckans nyheter.

I: Hur tittar ni på Lilla aktuellt?

T-Y: Då tittar vi på nätet på datorn.

Ibland fanns det interaktiva Cd-skivor till läromedel och att använda skivan i personaldatorn var självklart för många lärare. Men lärare i den äldre generationen uttryckte att de fortfarande använde sin Cd-spelare och uttryckte att de skulle vilja kunna spela in på Cd-spelaren när eleverna skulle läsa dialoger.

T-BB1: Sen är det då Cd till texterna, men det är det också i den interaktiva Cd-spelarskivan också. Men det tar jag i den vanliga bandspelaren [kassettbandspelaren] när vi ska göra talövningar.

De lärare som hade börjat använda dokumentkameran lovprisade denna. Först och främst använde lärarna den till att visa bilder på filmduken så att alla elever lätt kunde se.

Ä-Y: Jag jobbade mycket med läsförståelse, och just det här att arbeta med bilderböcker och att de ska försöka att tänka kreativt och bara genom att se på bilder liksom vad som händer och vad som kommer att hända och diskutera. Och samtidigt som jag har läst för dem så har de fått se på bilderna då på storbild. Så den [dokumentkameran] är helt fantastisk!

Lärare berättade om många fler användningsområden för dokumentkameran, till exempel att de kunde lägga ett tomt papper på dokumentkameran och skriva för hand på papperet istället för att skriva på tavlan med ryggen mot eleverna. Texten läraren skrev visades då i storbild på filmduken genom datorprojektorn och alla eleverna kunde då se texten bra. Lärarna kunde ta kort med dokumentkameran om de ville spara det som var skrivet på datorn, men ingen av de intervjuade lärarna hade provat detta. Det gick att använda dokumentkameran till matematik. Ett exempel som en lärare gav, var att använda dokumentkameran till problemlösning där det fanns flera sätt att komma fram till en lösning. När eleverna hade löst uppgiften kunde de komma fram i tur och ordning med sina räkneböcker och visa sina klasskamrater hur de hade kommit fram till en lösning, istället för att som tidigare, behöva skriva om det på tavlan.

Ä-X: Det går att använda den till allt. Det går att slå tärning på den. Det går att lägga på en insekt som kryper där liksom, och ungarna lägger på saker hemifrån som de vill visa, en liten brosch eller något som de har fått i Spanien och så vill de visa den för klassen istället för att gå runt.

Lärare framhöll även att dokumentkameran sparade papper när läraren inte längre behövde kopiera upp klassuppsättningar utan istället kunde visa alla elever med ett papper i dokumentkameran.

Mobiltelefoner följde ofta med eleverna till skolan. Lärare berättade om att de lät barnen använda dem i skolarbetet på olika sätt. Flera unga lärare ansåg att det inte längre gick att försöka förbjuda mobiltelefoner, utan skolan fick istället försöka lära eleverna att använda mobiltelefonerna på ett bra sätt. Det kunde vara att låta eleverna använda sina mobiler till att sätta ett larm för klassen, eller titta på miniräknaren i mobilen.

Ä-X: Det kan vara att man har miniräknare med sig, alltså det är någonting som man ska räkna ut snabbt; Kan du titta det på din telefon. Och då känner de att de har glädje av sin telefon och att man utnyttjar det i skolsammanhang.

T-Y: Jag har en elev som har problem med nätet så han kopplar ju på sin iPhone och så surfar han genom den till datorn liksom, Det är sådant som kommer rätt naturligt.

En lärare i den yngre generationen berättade att hennes elever använde sina mobiler till att lyssna på musik under tider de arbetade med skolarbete under lektionstid och de kunde även ta bilder med sina egna telefoner och lägga in i elevdatorerna. Lärare i den äldre generationen däremot uttryckte att det skulle vara skönt med ett gemensamt skolförbud att ta med sig mobiltelefoner till skolan.

Digitalkameror fanns ofta i skolorna och användes för att filma och för att ta kort till olika skolarbeten. Digitalkameran var på det sättet kopplad till elevdatorerna. En lärare berättade om ett stort elevarbete i klassen i ämnet engelska där eleverna fick lära sig att använda digitalkameran. Efter att ha lyssnat på text och skrivit stödord, fick eleverna träna på att sammanfatta texten och återberätta den på engelska. De fick ta kort från läroboken med digitalkameran och lägga in dessa på sin elevdator i programmet iPhoto och sedan spela in sig själv när de återberättade texten till varje bild.

Ä-BB1: Sen så skulle de skriva stödord, de fick lyssna själva och skriva ner stödord och så träna in att sammanfatta texten och återberätta den på engelska och då håller de upp boken och tar kort, varje bild för sig så här och så la vi in den på iPhoto, ja, och så fick de sitta några åt gången, två och två så där, för att kunna spela in i lugn och ro till varje bild då, sin text.

Datorprojektorn som de flesta klassrum numera har blivit utrustade med, användes ofta och till olika medier. När eleverna redovisade sina arbeten fick de lära sig att gå fram med sina elevdatorer, koppla in dem till projektorn i taket och kunde sedan börja prata till sitt arbete och samtidigt visa sitt arbete. Lärare använde projektorn tillsammans med personaldatorn till de interaktiva CD och DVD som kom tillsammans med skolans läromedel.

Ä-X: Jag kopplar den till mig dator, visar film, vi tittar på, många läromedel idag har en skiva som man kan titta på också. Idag har vi använt den till engelskan, vi ser texten på storbild och lyssnar samtidigt, så att barnen kan både se och lyssna samtidigt.

Lärare framhöll fördelarna med att visa strömmande film från GRutbildning (GRutbildning, 2012) istället för att beställa en film på DVD och få köa. Att ha ett fungerande nätverk blev då väsentligt, samt att använda sin personaldator och projektorn i taket. Lärarna upplevde det som ett smidigt sätt att komma åt olika filmgenrer som man behövde i skolans vardag. Efter det att lärarna hade skapat ett kostnadsfritt konto, skrivit in sitt användarnamn och lösenord så laddades filmerna ner från GR utbildning. Det var samma plats som lärarna tidigare beställde filmer ifrån genom interposten inom Göteborgs Stad.

*T-X: GRutbildning är ju, använder många Det är ju bra att det finns projektorer i alla klassrum...
T-Y: I vår skola, istället för att beställa hem filmerna så streamar vi dem därifrån.*

Ä-BB1: Det kan ju handla om Gustav Vasa och då ska man skriva in sökord och åldersgrupp och kategorier, mellanstadiet till exempel och sen finns det kanske något så väljer man och tittar själv lite först om det är någonting att se. Så visar man den för klassen på den här projektorn.

För att läraren skulle kunna visa strömmande film krävdes att skolans internet fungerade. Men eftersom lärarna enbart använde sin personaldator gick det att använda det trådbundna nätverket om det trådlösa nätet inte gjorde det. Då var det större chans att det som planerades skulle fungera.

*Ä-X: Strömmande video använder jag mycket. Det finns så många bra filmer på GR AV media
I: Och det fungerar här?
Ä-Y: Ja, när internet funkar.*

Flera lärare pratade också om att de hade ett bra ljudsystem i klassrummet som gjorde att filmerna höll en bra ljudkvalitet. Detta ljudsystem kunde vara en bidragande anledning till att det var så populärt att visa strömmande film från datorerna. En lärare berättade att klassen skulle ha filmfestival och visa

filmer för föräldrarna. Läraren hade märkt att det inte kom så många föräldrar till ett vanligt föräldramöte så filmvisning skulle vara ett lockbete. Det hade visat sig tidigare att om det blev det mingel och eleverna var med, så kom hela familjen.

T-Y: Ja det kommer att bli filmfestival också och jag har tänkt att vi ska få hit föräldrarna för det hade varit så kul eftersom vi har satt upp julspel också som vi har filmat så skulle det också, för alla föräldrar kunde tyvärr inte komma, så då skulle man kunna ha lite filmvisning och liksom lite mingel.

Ibland användes projektorn och lärarens personaldator för att snabbt förklara ett ord genom bild via internet. Då kunde läraren snabbt söka ordet på internet, hitta en bild eller en kort film och hela klassen kunde se det samtidigt. En lärare berättade som exempel att hon hade använt det i sin undervisning om iskunskap och då visat bilder på en vak och en råk. En lärare berättade om hur hon använde en rolig matematiksida där allt stod på engelska och man kunde träna på alla räknasätt. Eleverna kunde tävla mot varandra även om de satt vid var sin dator. Då tänkte inte eleverna på att de lärde sig samtidigt.

Ä-Y: Så där är internet väldigt positivt. Sen kanske man ska prova sakerna först innan man lämnar ut det till eleverna. Men det finns väldigt mycket positivt här.

En lärare planerade att ha en bildlektion om den japanska tecknade bildkulturen Manga med en instruktionsfilm som fanns på YouTube, och eleverna skulle få lära sig att måla Manga-bilder. Genom att visa en film från På YouTube som var en bildlektion hur man gjorde Manga-ansikten med de speciella ögonen som utmärker dessa bilder, kunde läraren undervisa eleverna i detta område och detta var något som förnyade lärarens undervisning.

Ä-Y: Vi ska ha bildlektion med YouTube i morgon, lära oss att måla Magna.

Andra lärare använde ofta klipp från YouTube i sin undervisning som de själva hade hittat.

T-Y: Och du och jag har ju varit ganska duktiga på, att ser vi roliga eller intressanta YouTube-klipp så har ju vi tittat på dem tillsammans i klassen. Man kan ju hitta hur mycket som helst, hur många saker som helst. Och det är ju också det att det gäller att få deras uppmärksamhet i så där 3 sekunder, sen är den borta. Schuss, nu tänder det till.

Till och med under pågående lektion i engelska där texten handlade om fågeln kolibri i läroboken, berättade en lärare att under tiden eleverna hade övat och läst, hade hon tittat efter om det fanns något klipp om fågeln. Hon hade hittat flera jättefina filmer med personer som hade handmatat kolibri med nektar och där man kunde titta på rörelserna. Då hade läraren förundrats över vilken hjälp det fanns att få för att göra eleverna medvetna om världen. Lärare i den äldsta generationen visade i intervjuerna att de också hade upptäckt klipp från YouTube och tyckte att det till och med gick fortare att använda video därifrån än att strömma film från GR utbildning eftersom man inte behövde komma ihåg en extra inloggning och lösenord på YouTube. För dessa lärare var avsaknaden av kvalitetsgranskning inte något problem, då det var en självklarhet för dessa lärare att först titta på filmen själv för att avgöra om det var en bra film eller inte.

Ä-BB1: Google, YouTube, till exempel, för jag har upptäckt att jag använder min strömmande video ganska mycket. Vi håller på med tema luft, jag bara skrev luft och så hade de filmer där och det gick mycket fortare och jag behövde inget lösenord och ingenting.

En lärare berättade om fantastiska program på internet som stöttade olika ämnen dit hon länkade sina elever. Det kunde handla om olika övningar, att titta på video, att läsa texten.

Ä-BB1: Och då är det anpassat till mellanstadieelever. Historiska museet i Stockholm har en hel del. Det var ett exempel, även många läromedelsbolag har ju webbar som stödjer del av deras läromedel, mycket av det är fritt tillgängligt. Man kan träna matte på nätet, man kan träna engelska glosor. Det finns en hel del att ta till där också.

Lärare upplevde att det inte alltid fanns moderna läromedel i skolorna. Då var elevdatorer och internet bra verktyg.

Ä-Y: Det finns ju inga läromedel som är "up to date", alltså vi har ju ofta så dåligt med pengar och sitta och ha geografi med en grupp där forna Jugoslavien inte stämmer någonting, det blir ju, ja det kan ju bli ganska tråkigt faktiskt och då tar man internet till hjälp. Jag tror vi använder internet väldigt mycket med dess fördelar och nackdelar.

Om inte läraren hade tillgång till datorer och inte hade tillräckligt med läromedel till eleverna kunde skolbiblioteket vara en resurs. En lärare berättade om att hon hade lånat många faktaböcker på bibliotek till sitt skoltema Sveriges landskap, men att hon hade tvekat att låta eleverna använda de tre datorer som hon hade tillgång till i sitt klassrum. Men hon hade nu bestämt sig för att låta dem få använda datorerna till samarbetsövningen i slutet av temaarbetet.

T-BB1: Nu har det varit väldigt lärarledd undervisning i SO om Sverige så jag har lett dem i fyra landskap och nu ska vi dra ett landskap par om par, och då ska de samarbeta om detta och då kommer vi att släppa dem till att gå in på internet och söka en del kunskap som inte finns i våra landskapsböcker.

Ett annat sätt att använda internet på och ett ovanligt sätt att använda programmet "Google translate" på datorn av en elev beskrevs av en lärare i Tynnereds skolområde.

T-Y: Vi har en elev som gör en rolig grej, han gjorde det på den här lektionen också. Istället för att räcka upp handen, så OK det stör lite granna men jag tycker det är så pass kul så jag kan liksom inte säga till, han skriver in på Google translate och sätter på ljudet så här X, kom och hjälp när du är klar, så där och jag tycker det är så jättekul att bara komma på idén, liksom, att göra så. Jag tycker det är helt underbart.

På frågan om hur ofta det upprepades i klassrummet var svaret tre-fyra gånger per dag. Det hade inte spridit sig i klassen utan det var bara denna elev som upplevdes vara väldigt framåt när det gällde att våga och testa nya områden.

7.3 Ökad internetanvändning utan större reflektion

Ökad internetanvändning utan större reflektion innefattar mer utvecklad internetanvändning. Det handlar om att barn och vuxna läser nyheter på internet och att vuxna handlar på internet och kan sköta sina bankaffärer via internet (Pérez Tornero & Pi, 2011). I den här redovisningen kommer arbete med digitalt tidningsläsande, informationssökning via internet och Göteborgs skolors webbportal Hjärntorget att beskrivas. Webbportalen används både som ett administrativt verktyg av rektorerna men även som en informationskanal till elevernas föräldrar.

I skolan handlade ökad internetanvändning främst om att använda internet som en distributionskanal för att sprida bilder, information och annat innehåll. Många lärare undervisade om tidningar som eleverna fick läsa på internet.

Ä-BB1: Det är ju bra det här vi gör att titta på nyheter. Man kan gå in, det behöver inte bara vara Aftonbladets skvallersidor, man kan ju gå in både GP och Svenskan och DN och titta vad som händer i världen. Och det tycker jag är en stor fördel. Att inleda med, nyheter och man kan lyssna, man kan gå in på webben på SVT och det är ju ett hav.

Ibland använde läraren sin dator tillsammans med projektorn i taket till en klassaktivitet och ibland var tidningsarbetet en elevaktivitet med hjälp av egna elevdatorer.

Ä-BB1: Jag använder nätet [och inte papperstidningar]. Och ibland går vi via min dator bara och ibland sitter de med egna och får jobba med nyheter och vad de har valt ut för nyhet. Och då är jag så sträng så att jag tar bort kändisar, sport och mord ibland.

Lärarna själva hade inte alltid någon papperstidning hemma längre, utan de läste tidningar på internet. De ansåg att det var viktigt att undervisa eleverna om likheter och skillnader i olika tidningars uppbyggnad.

Ä-X1: Framför allt jämföra de olika tidningarna på nätet, Hur jag tänker? Jo, jag tänker så här - för det första vad har man för huvudrubrik, vad är första rubriken? Aftonbladet har en som är kanske totalt oväsentlig för nyheter. Så går man in på just nyheter, där ligger ju den huvudnyheten som man egentligen var ute efter från början, den ligger som förstanyhet. Bara det är väldigt intressant faktiskt. Det är väldigt stora skillnader.

Ä-X2: Rörigheten har jag pratat med dem om också, att det är så flaschigt till exempel Aftonbladet, och så om man går in som jag ofta går in på Svenska dagbladet, den är det ju bara svart och vit nästan. Det är lugnt och stillsamt.

En tidning lyftes fram som ett bra exempel på en tidning på webben, då det gick att öka storleken på texten för synsvaga elever och vuxna.

Ä-X: GP är en väldigt bra, just det här med att man kan öka textstorleken väldigt lätt. Det står väldigt tydligt, det gör det inte på de andra.

De flesta lärare undervisade om informationssökning. Lärarna berättade att de undervisade eleverna i olika sätt att söka information på internet, hur man sökte på bästa sätt så att man fick ner antalet träffar men utan att värdera innehållet. Myndigheten för skolutveckling har avvecklats för många år sedan och allt material har blivit överfört till Skolverkets hemsida. Ändå pratade lärare i den äldre generationen fortfarande om Myndigheten för skolutveckling och undrande var det nu fanns att få hjälp någonstans.

T-BB1-1: Hur många år sen kan det va – det är några år sen som, var det inte Myndigheten för Skolutveckling som kom ut men en sån här- vad hette den nu, hur man granskar ...

T-BB1-2: Kolla källan!

Ett arbetssätt som lärare berättade om, var att prova på när man sökte information med bara ett ord eller sökte på flera ord eller att använda citationstecken och se hur många träffar man fick. Eleverna såg tydligt hur det minskar ner från flera millioner träffar till ett mer hanterbart antal.

T-X: De [eleverna] är ju vana att surfa omkring och de sociala medierna, men när man ska söka fakta eller söka information så finns det ju hur mycket som helst och då har de ingen självklar teknik för hur de ska hitta saker. Och hitta rätt saker och hitta tillräckligt enkla saker så att man förstår.

Andra lärare berättade att de undervisade sina elever om vikten av ordkunskap, att använda synonymer och pröva med andra begrepp och att inte ge upp.

Ä-Y: Nu behöver de faktiskt ha lite ordförråd, lite synonymkunskap för ofta när de går in och söker och så hittar de inte liksom vad de vill, och då kommer de och säger att det finns ingenting om den här författaren. -Jo, säger jag. Det är klart att det finns och vad har du sökt på? Jag har sökt på det och det namnet, till slut sökte jag på, ja

Lärare berättade att de ofta fick sitta med eleven och be eleven prova lite med lite olika sökord och då kan det bli som en helt ny värld öppnar sig.

T-BB2-1: Då får vi ju undervisa om det också, hur man söker på bästa sätt, så att man får ner antalet träffar.

T-BB2-2: Vi har ju jobbat med det, att titta på det här när man söker information att om du bara söker på ett ord eller söker på flera ord eller det här med att använda citationstecken och så och ser hur många träffar man får. Ser hur det minskar ner från flera millioner träffar då och hur man, ja det har vi arbetat med, uppgifter som vi haft som vi har gjort då för barnen för att de ska träna lite.

När lärarna upplevde att det trådlösa nätverket inte gick att lita på, invercade detta även på medieundervisningen. Lärarna begränsade de platser eleverna fick söka på. Att söka på sökmotorn Google tog mindre kraft än om eleverna skulle söka på YouTube för då handlade det om korta filmer.

Ä-BB1: Ja, jag försöker lära dem att söka på Google. YouTube är på grund av nätverket inte någonting som jag uppmuntrar barnen att gå in på. Det tar ju så mycket bandbredd så att det räcker att en två-tre elever går ut så stryper du en massa datorer. Och så har det liksom varit hela tiden.

Hjärntorget

Hjärntorget är ett stängt kommunalt nätverk för skolor där enbart inbjudna medlemmar med egna användarnamn och lösenord kan se innehållet i olika grupper. Framför allt den administrativa hanteringen av Göteborgs Stads skolportal Hjärntorget hör till denna del av mediekunnighet då det administrativa arbetet med att lägga in protokoll i Hjärntorget inte är något socialt deltagande.

T-X: Då är det mer Hjärntorget det forumet där vi kan ha ett vårdnadshavande forum och vi har vår klassaktivitet, vi har personalforum och så där. Det funkade mer som en sluten hemsida.

En del lärare lärde sig bara precis så mycket som de upplevde att de var tvungna till i hanteringen av Hjärntorget. Lärarna från både Älvsborg och Tynnered framhöll i intervjuerna att rektorerna hade bestämt att alla lärare måste besöka sin personalsida på Hjärntorget minst en gång i veckan fast helst varje dag för att läsa olika protokoll. Lärare i en skola i Tynnered visste att deras rektor önskade att Hjärntorget skulle börja användas mer och lärarna uttryckte att de fick bra stöd av sin rektor. I några skolor framgick det att rektorerna skrev veckobrev och publicerade dessa i Hjärntorget i avsikt att deras medarbetare skulle läsa dokumenten.

Ä-X: Hjärntorget – ja där får vi veckobreven på Hjärntorget från rektor.

Ä-Y: Och vissa dokument

Ä-X: Protokoll och sånt ligger där

Ä-Y: Och även arbetslagens protokoll försöker vi väl lägga ut på Hjärntorget så att de ligger där så man vet vad man ska hämta om man har varit borta eller så.

Ingen lärare uttryckte att deras rektor delade ut sin egen information i pappersform längre. I Tynnered verkade rutinen vara att rektor skickade ut information till sina medarbetare via e-post och publicerade samma information på Hjärntorget. Lärarna verkade nöjda med att kunna ha tillgång till informationen var de än befann sig. I Älvsborg verkade det vara rutin att rektor enbart publicerade på Hjärntorget. Men lärare i en skola i Älvsborg berättade att deras rektor hade börjat om med att skicka ut information via e-post när hon hade upptäckt att en del av hennes medarbetare, (dock inte lärare), inte hade läst informationen på Hjärntorget.

I: Hur får ni informationen från skolledningen?

Ä-Y: Hjärntorget och sen vanliga e-posten också.

I: Även i papper någon gång i facken?

Ä-X: Nej, allt på mail, skrivs i X-nytt gör det och lägger ut det på Hjärntorget, på vår personalsida och sen även mailar det nu för att det insetts att alla inte går in på Hjärntorget.

I: Så det är inget krav att gå in på Hjärntorget.

Ä-Y: Jo, men det är en del som inte gör det ändå. Men alla lärare gör det.

Enligt lärarna publicerade rektorerna sina dokument som PDF-filer eftersom de oftast arbetade på administrativa Pc-datorer. Lärarna publicerade även i PDF från sina Mac-datorer.

Ä-Y1: Och det är likadant när rektor lägger ut, hon lägger ofta ut i PDF

Ä-Y2: ja, väldigt mycket

Ä-Y1: Det kan man se både i Mac och Pc, då har man garanterat att alla kan se.

Lärarna uttryckte att de visste att deras rektor kunde upptäcka vilka i personalen som hade öppnat olika dokument på Hjärntorget men bara om dokumentet publicerades på den plats som kallades ”Anslagstavlan”. Om dokumentet däremot publicerades inne i en mapp kunde det inte gå att se vem som hade öppnat det.

Ä-X: Men sen beror det ju på, alltså om du kan se. Det beror på hur du lägger upp det på Hjärntorget. Lägger du upp det på ett visst sätt så kan du se hur många som har varit inne och läst men ett dokument i en mapp, då kan du inte se det. Och jag tror att hennes veckobrev ligger som dokument i en mapp. Det ligger ju inte på anslagstavlan. För lägger du det på anslagstavlan så kan man ju se så här många har varit inne och läst.

Det var inte enbart skolledningen som använde Hjärntorget till information för lärare. Även en lärare som hade IKT-ansvar på skolan, så kallad Lärspridare, berättade att hon använde skolans personalforum på Hjärntorget till att sprida information till de andra lärarna om bra pedagogiska program till datorerna. Först prövade hon programmen själv och lät några av hennes elever prova både i skolan och hemma.

Ä-BB2: Sen har jag ju mitt intresse, jag kollar ju program, appar och så, och ber mina elever kolla igenom vissa så det är alltid bra att testa dem innan man går ut med dem.

I: Var, gör du det på Hjärntorget, lägger ut?

Ä-BB2: Ja, då lägger jag det både i personal, vårt personalforum och jag lägger det även i vår klassaktivitet så att föräldrar kan gå in och se vad vi jobbar med. Det är bra om de ska jobba med det hemma.

Det var viktigt för skolan att ha forum för föräldrakontakt. Skolornas hemsidor i Göteborg har förändrats från individuella skolhemsidor till en strikt mall som är anpassad till information som stämmer tillsammans med kommunens hemsida. Detta gör att en tidigare användning av skolans

hemsida som aktuell informationskanal till föräldrarna numera verkade ha övertagits av Göteborgs stads skolwebbplats Hjärntorget.

Ä-X: Nja, den [skolans hemsida] ser bedrövlig ut. Det har varit ett eländigt. Vi hade en egen från början där vi försökte redan för fyra år sedan känns det som vi började, försökte göra till vår egen och vi hade en egen webbportal och sen blev det så här att Nej, nu ska alla in i den här lilla, pressa in i Göteborg stads-formen, urtråkig hemsida med nästan ingen extra info, så jag har faktiskt inte varit inne på den på evigheter. Det är ingen som vi använder aktivt.

Hjärntorget är ett stängt kommunalt nätverk för skolor där enbart inbjudna medlemmar med egna användarnamn och lösenord kan se innehållet i olika grupper. Elever och lärare fick automatiskt inloggningsuppgifter från skolan men föräldrarna fick be skolan/klassläraren om en egen inloggning. Klassernas klassaktiviteter i Hjärntorget var ett sätt att sprida information till elever och föräldrar i klassen. Lärarna framhöll när de pratade om Hjärntorget, att det var meningen att Hjärntorget skulle användas mycket mer, men att det än så länge räckte med att ha något som kallas en klassaktivitet. Klassaktiviteten kunde vara en kalender för klassens aktiviteter, dokument om vad barnen skulle ha med sig på skolutflykter och så vidare.

Det var inte alla lärare som använde Hjärntorget på detta sätt ännu. Några lärare både från Tynnered och Älvsborg berättade att de fortfarande skickade hem information till föräldrar med papperskopior till barnen.

T-BB2: Fast det kan ju inte jag säga ärligt att jag gör utan det är via pappersvägen fortfarande. Kommunicerar – det är ju lappar hem, och samtal och mailar. Men vi har inte kommit dit än.

I: Är det ett mål för skolan?

T-BB2: Ja, absolut. Men jag tror inte att det är någon som är där än.

Ä-X1: Vi kör mail.

Ä-X2: Vi kör mailkontakt ja, men grejer och dokument och så . Jag serverar dem inte med att skicka hem ledighetsblanketter och så, utan jag hänvisar till Hjärntorget och det finns där, veckoplanering finns där, den mailar jag inte heller ut nu, för att jag försöker styra in dem i Hjärntorget.

Andra lärare uttryckte inga som helst problem med att använda Hjärntorget till föräldrainsformation och har även föräldrar till elever i klassen som hellre använder Hjärntorget än den vanliga eposten.

Ä-Y: Jag använder det mest som informationsbank, jag lägger ut månadsbrev och informationsbrev och sådant och pimmar med några föräldrar inom Hjärntorget som också jobbar inom kommunen då som tycker att det är smidigt och pimma istället för att skicka ett mail.

Att ”pimma” är ett internt epostsystem där anställda inom Göteborgs kommun kan skicka meddelanden inom Webbportalen Hjärntorget. Detta använde sig några föräldrar av i en klass. En lärare i Älvsborg uttryckte att hon pratade varmt på föräldramöten om vikten för föräldrar att kunna ta del av viktig skolinformation på Hjärntorget. Denna lärare brukade också tala om att hon kunde se vilka föräldrar som hade varit och läst i klassaktiviteten. Även om detta inte alltid var riktigt, menade läraren att det var ett bra sätt att få fler föräldrar att vara aktiva på Hjärntorget för de flesta föräldrar i hennes klass ville gärna visa att de var aktiva föräldrar. De flesta föräldrarna använde webbplatsen för att skaffa sig information om sina barns skolarbete.

I: Går föräldrarna in och tittar?

Ä-Y: *Många är ganska aktiva tycker jag.*

Alla föräldrar hade inte upplevt det så enkelt att logga in på Hjärntorget.

Ä-X: *Ja skolans veckobrev ligger där, veckoplaneringen ligger där, matsedeln ligger där, men föräldrarna ligger där inte.*

I: *Vems ansvar är det?*

Ä-X: *Det är ju föräldrarnas ansvar men de vill inte dit, de tycker att det är krångligt och de tycker att det är klumpigt och jag tycker likadant.*

Lärare uttryckte att föräldrar med ursprung från andra länder har det extra svårt att förstå hur de ska få ta del av information om sina barns skolarbete på Hjärntorget.

T-BB1-1: *Sen har ju vi inte varit så aktiva därför våra föräldrar här är, ja de är väl inbjudna men många dem har ju inte, vi får komma ihåg att på denna skola har vi 88 % elever som har föräldrar med ett annat ursprung.*

T-BB1-2: *Ja bara en sådan sak. Och sedan, ja de har säkert dator hemma men hur mycket de begriper av framför allt våra sidor. De kanske begriper sina egna sidor. Från sina hemländer.*

Lärare berättade om hur de hade planerat aktiviteter för att få fler föräldrar att våga gå in på Hjärntorget. I en klass hade endast föräldrar till fem stycken elever anmält sig.

T-X: *Då får vi fundera på hur vi löser det. Att komma dit tillsammans med sina barn och sina barns datorer har jag tänkt, man skulle ta ett klassforum en kväll då att alla kommer.*

T-Y: *Vi har ju skyldighet att hålla dem uppdaterade*

T-X: *Vi har ansvar att ha kontakt med föräldrarna.*

Andra lärare menade att det inte var så stort problem med informationen när man arbetade på mellanstadiet, för då kunde mycket information gå genom eleverna till föräldrarna ändå. Det uttrycktes att det var en balansgång av vilken information som behövdes skrivas ner och vilken information som enbart kunde ske muntligt.

Några lärare i Älvsborg uttryckte att de publicerade mer än dokument i sin klassaktivitet. De publicerade fotografier och filmer på klassaktiviteter. Om eleverna ville publicera text så fick de lära sig att publicera som PDF.

Ä-Y: *Du kan göra om en film eller något som barnen har gjort. När man sparar upp det på Hjärntorget så kan föräldrarna se. Och det som vi lägger ut, bildspel som vi har gjort i iPhoto och så, det ser föräldrarna.*

Ä-BB2: *Vi har det mest som en kommunikationskanal faktiskt, Hjärntorget, mellan mig och eleverna framför allt, och sen har jag till föräldrarna, de får ju sina månadsbrev och lite arbeten från eleverna om de lägger sina saker där. Vissa saker som föräldrarna kan se men, mycket kommunikationskanal faktiskt.*

Om inte det trådlösa nätverket fungerar uttryckte lärare att de heller inte kunde arbeta med att låta eleverna ladda upp sina elevarbeten på Hjärntorget.

Ä-BB2: *Och med tanke på vårt, i de bästa av världar så skulle ju barnen själva kunna ladda upp sina arbeten och lägga dom på sitt Hjärntorgskonto men nu har vi så stora problem med nätverket att det funkar inte.*

Lärare i Tynnered berättade om planerad verksamhet med eleverna på Hjärntorget och de lärarna upplevde inga problem med att lägga ut bilder på eleverna i sin klassaktivitet.

T-X *Så har vi Hjärntorget*

T-Y: Där kan vi hantera elevernas föräldrar om vad vi gör, både föräldrar och elever med pedagogiska planeringar och där har vi också tänkt att vi ska utveckla så när man är klar med nån pedagogisk planering eller under liksom tiden, att man tar lite kort på det här håller vi på med just nu. Som vi lägger upp så att föräldrarna ser det.

T-X: Och där kan alla se oavsett datorer hemma

Elevernas individuella utvecklingsplaner

Under tiden för intervjuerna pågick det ett utvecklingsarbete i det nya skolområdet med att digitalisera elevernas individuella utvecklingsplaner, som är skriftliga omdömen som lärare skriver för varje elev. När detta var genomfört skulle Hjärntorget komma att användas än mer.

Ä-BB1: IUP:er – de är ju inte färdiga ännu. Vi har ju X och en till som sitter med i IUP-gruppen på Hjärntorget. De är ju administratörer på olika områden, en del är för Hjärntorget och de sitter i IUP. De började ta fram något i höstas men sen blev det väldigt tyst här så jag vet inte hur långt de har kommit med IUP:erna ännu. För som våra IUP:er ska ju inte ligga som dokument på Hjärntorget så är det ju inte. Det ska ju finnas mallar.

Lärarna från båda skolområdena menade att det förväntades av dem att starta detta arbete vid sommaravslutningen år 2012. Lärare i Älvsborg uttryckte sin lättnad över att det inte ens pratades så mycket om denna användning ännu.

I: Det här med individuella utvecklingsplaner på Hjärntorget, har ni kommit igång med det?

Ä-BB1: Nej, tack och lov

Till hjälp för att arbeta med elevernas individuella utvecklingsplaner på Hjärntorget skulle klassläraren få ett särskilt användarnamn och inloggning som gjorde att läraren kunde skriva och läsa alla elevers utvecklingsplaner utan att behöva logga in och ut mellan varje elev.

Ä-Y1: Vi behöver inte logga in på varje utan vi loggar in som, man har en speciell inlogg som man har när man ska gå in och skriva i IUP och de skriftliga omdömena och då kommer jag åt hela min klass på en och samma gång. Och när ämneslärare går in som idrottslärare så går han också in för en klass och så får han upp dem allihop.

Ä-Y2: Precis, då är det lätt att bläddra emellan då.

Föräldrar och eleven skulle använda sin vanliga inloggning till Hjärntorget för att kunna läsa elevens utvecklingsplan. Elever och föräldrar skulle bara kunna läsa barnets eget omdöme, inte klasskamraters eller andra skolelevs omdömen. Det var meningen att både föräldern och eleven skulle kryssa i en ruta som signering att de hade varit inne och läst denna plan. Föräldrarna hade var sin inloggning men föräldrar som levde tillsammans kunde välja att bara ha ett användarnamn.

T-BB1: Jo, eleven ska ju göra det, och vårdnadshavaren ska göra det och pedagogen, Det är tre stycken som skall signera.

Lärarna berättade att de fortfarande skulle träffa föräldrar och elever personligen. Lärarna planerade nu för att utvecklingssamtalen innan sommaren 2012 skulle komma att utformas på ett nytt sätt. På samtalet så skulle de sitta med två datorer. Läraren skulle sitta med sin dator eftersom läraren kunde läsa om alla elever där, och barnet och föräldern skulle sitta med en dator och ha loggat in med elevinloggningen och då bara kunna läsa den aktuella elevens individuella handlingsplan. Man skulle prata om barnet utan att använda penna och papper och förälder och barn skulle signera med hjälp av ett lösenord på Hjärntorget samtidigt som de satt där så att läraren kunde hjälpa dem. Lärare uttryckte

att de upplevde bekymmer med att uttrycka sig på rätt sätt när de skulle skriva de individuella utvecklingsplanerna inne i webbportalen.

T-BB1-1: Sen handlar det om att skriva ett omdöme, inte en värdering. Det får man ju tänka på som pedagog. Ja så att det blir rätt. Och så skall det vara uttömmande. Men jag känner att har man gjort ett bra underarbete så skall man inte behöva skriva så himla mycket i det här omdömet.

Lärare var oroliga för säkerhetsaspekten – att andra obehöriga kan komma åt de individuella utvecklingsplanerna.

Ä-X: Det har inte varit riktigt säkert. Vi har väl känt att när det uppstår säkerhetsbrister i Hjärntorget system och det dyker upp veckobrev som vi har skickat ut i Majorna till exempel, då är vi inte intresserade av att lägga ut några individuella utvecklingsplaner på Hjärntorget.

En lärare i Tynnered berättade att hon utan vidare hade kommit in på andra klassers IUP och hon hade använt sig av den möjligheten i syfte att kunna läsa hur andra lärare hade löst uppgiften och lära sig själv. Nu hoppades hon att detta hål i säkerheten skulle stoppas så att ingen obehörig skulle kunna komma åt och läsa hennes omdömen.

7.4 Sammanfattning - medieanvändning

Den tekniska dator- och internetanvändningen verkar fortfarande ha nyhetens behag för lärarna. Många lärare berättade entusiastiskt om hur de arbetade med medier. Lärarna tog omvägar och slingrade sig förbi stelbent byråkrati och illa anpassade tekniklösningar. Trots frustration över tekniken lyckades många av lärarna ändå integrera medier i sin undervisning. Lärarna upplevde stora svårigheter med att undervisa eleverna om hur de skulle logga in på sina datorer och efterlyste ett enklare förfaringssätt än det nuvarande, där elevernas svåra lösenord innehöll stora och små bokstäver och siffror blandat. För elever utan egen elevdator blev det problem med att fortsätta arbeta hemma med skolarbetet om barnet inte hade en Mac-dator hemma. Detta hade fått till följd att flera föräldrar i Älvsborg hade börjat köpa in Mac-datorer som hemdatorer.

Aktiv medieanvändning visade sig genom att lärare och elever använde medier på många olika sätt. Datorprojektorn i taket var något som användes av de flesta lärarna. Med hjälp av sin personaldator strömmade de film som hade lånats via GR utbildning, de visade filmer med hög kvalitet från YouTube, de visade extramaterial till läromedel på detta sätt, och de kopplade sin dokumentkamera till projektorn i taket och använde dokumentkameran på många olika sätt. När behov uppstod i klassrummet av någon kompletterande förklaring, använde läraren sin personaldator och kopplade upp sig mot internet och sökte efter denna information direkt. I vissa klassrum fick eleverna använda sina egna mobiltelefoner för att lyssna på musik under arbetet.

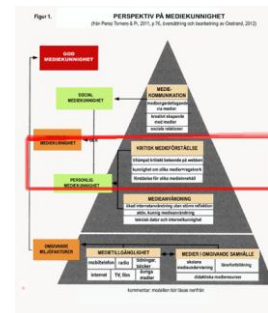
Ökad internetanvändning utan större reflektion innebar mindre mediearbete med eleverna än vad som skolläningen hade tänkt eftersom opålitliga trådlösa nätverk hindrade flera lärare från att utveckla sin undervisning om internet i skolarbetet. När det trådlösa nätverket fungerade, tränade lärarna sina elever i att läsa olika tidningar via internet och att söka information via internet. Göteborgs skolors

webbportal Hjärntorget användes flitigt av skolornas rektorer, medan många av lärarna bara lärde sig det som de upplevde att de var tvungna till.

Som informationskanal till föräldrarna var webbportalen i en uppstartningsfas och flera av lärarna berättade att de hellre skickade epost till föräldrarna än att de publicerade informationen på klassens aktivitet på Hjärntorget. Detta eftersom så få föräldrar besökte klassens aktivitet på Hjärntorget. De individuella handlingsplanerna planerades att publiceras på Hjärntorget och flera lärare uttryckte oro för hur det skulle fungera, särskilt för föräldrar med ursprung från andra länder.

En helt oreflekterad medieanvändning kanske kan räcka i ett skolarbete där en lärare har översikt och tar beslut över vilka webbsidor som eleverna har hittat som är pålitliga. Men om skolan ska lära eleverna för livet, behöver eleverna få en utvecklad mediekunnighet som även innefatta ett kritiskt förhållningssätt, något som diskuteras i kommande kapitel.

8. EMPIRI – KRITISK MEDIEFÖRSTÅELSE



Resultatet i föregående kapitel har beskrivit den lägre nivån av individuell mediekunnighet, denoreflekterade medieanvändningen. Följande kapitel behandlar den högre nivån av den individuella mediekunnigheten, den kritiska förståelsen, se modell över olika perspektiv av mediekunnighet (se figur 3, eller förminskad bild här ovan.)

Den kritiska medieförståelsen kräver kognitiva processer, det vill säga kritisk mediekunnighet, vilket i sin tur underlättar den kommunikativa förmågan. I avsikt att förstå och utnyttja medieinnehållet avkodar användaren dess budskap logiskt. Alla dessa processer är kognitiva då de bygger på eller överensstämmer med kognitiva eller kunskapsrelaterade processer (Pérez Tornero & Pi, 2011). Kritisk medieförståelse kan beskrivas i de fyra punkter som tidigare presenterades i forskningsöversikten: **medieproduktionen** - att förstå att medieinnehåll är medvetet tillverkat, ofta för kommersiell vinning och ofta av medieföretag som arbetar i hela världen, **mediespråket** - att uppfatta koderna, genre, val, och kombinationer som används i texterna och dess påverkan på individen, **representationen** - att erövra förståelse för att medietexter inte är som fönster mot världen, utan är medieinnehåll som selektivt porträtterar idéer, värderingar och ideologier och **publiken** - att förstå hur medieinnehåll riktas mot särskilda målgrupper och att lägga märke till – och förstå hur publiken väljer och använder medier och gör tolkningar av vad de läser och lyssnar på (Buckingham, 2003). En europeisk jämförande studie (The European Commission-Final report, 2009) argumenterar för att den kritiska medieförståelsen och den kritiska medieundervisningen har en framträdande roll inom god mediekunnighet. För mer information angående kritisk mediekompetens enligt EU-kommissionen - se bilaga 1.

Critical media literacy offers the tools and framework to help students become subjects in the process of deconstructing injustices, expressing their own voices, and struggling to create a better society (Kellner & Share, 2005, p. 382)

Kritisk medieförståelse handlar om relationen mellan individ och medieinnehåll och omfattar alla de kognitiva processer som påverkar användarens vanliga handlande. Området kräver meta-kunskap, det vill säga kunskap om kunskap. Sådan kunskap tillåter användaren att bedöma aspekter av medier genom att jämföra olika typer av informationskällor, dra slutsatser om dess trovärdighet och lämplighet, och att göra välgrundade val. Kritisk medieförståelse innebär kunskap och ger en förståelse av olika mediasammanhang och innehåll, och kunskap om hur det påverkar det egna

beteendet (Pérez Tornero & Pi, 2011). Ett samhälle behöver kritiska, mediekunniga invånare för att kunna utvecklas.

Kritisk förståelse i resultatbeskrivningen delas enligt modellen för olika perspektiv av mediekunnighet in i förståelse av olika medieinnehåll, kunnsighet om olika medier och dess regler och överenskommelser, och ett tillämpat kritiskt beteende på internet.

8.1 Förståelse för olika medieinnehåll

Förståelse för olika medieinnehåll handlar om att kritiskt söka information och bedöma trovärdigheten av medieinnehåll. Det handlar om att läsa och förstå olika texter, och att förstå innehållet i dessa texter. Det är viktigt att ta reda på vem som har skapat innehållet och i vilket syfte. Det gäller att kunna kategorisera texten, till exempel i innehåll och genre. Det handlar om att erövra en kunskap om skillnader i olika medieinnehåll och lära sig bedöma vem man kan lita på. Är det reklam eller information eller politisk propaganda? Det är en viktig del av mediekunnigheten att ha förmåga att utvärdera mediernas innehåll. Medier erbjuder ett flöde av innehåll som individer måste bedöma och värdera för att använda. Det betyder att det inte är bara det inre innehållet som skall förstås, utan också den funktion och den roll som detta innehåll spelar i förhållande till våra värderingar, attityder och åsikter. Medier kan påverka egna attityder och värderingar och medieinnehållet som påverkar kan vara allt ifrån pedagogiska barnprogram till så kallade såpopoperor, vara propaganda eller vara reklam.

Barn har inte automatiskt en förståelse för att olika medier påverkar deras beteende och åsikter. De kan er hålla sådan kunskap om en vuxen diskuterar frågor om kritisk mediekunnighet med barnen i avsikt att försöka göra barnet medvetet och själv få träna förmågan att kunna göra medvetna val. Alla föräldrar har inte denna kunskap och kan därför inte stötta sina barn. Därför kan det sägas vara en form av skolans kompensatoriska uppgift att ge alla elever denna möjlighet.

Ä-Y: Man ställer mycket högre krav på att barnen tänker kritiskt idag än vad man gjorde när vi var små för det fanns inte lika mycket att kritisera, om man säger så, eller som man använde. Vad det är för någonting, ja det är ju ett synsätt som man måste öva upp tillsammans med dem som är kunniga, till exempel en lärare eller pedagog eller föräldrar.

Några lärare i studien uttryckte att de ansåg att skolan enbart behövde undervisa hur medier skulle användas som arbetsredskap och indirekt uttalade att det inte fanns behov av att undervisa om ett kritiskt förhållningssätt till medier, något som många medieforskare (se till exempel Gainer, Valdez-Gainer, & Kinard, 2009; Kellner & Share, 2005; Rodesiler, 2010; Wan, 2008) hävdar är nödvändigt. Förmågan att utvärdera innebär ett visst avstånd från användaren från den överväldigande tillströmning av innehåll och värden som överförs av olika typer av medier och medieartefakter (TV-skärm, datorer, spel konsoler, etc.). Olika personer upplever samma medieinnehåll på olika sätt beroende på till exempel ålder och förförståelse. Det synsättet har uttryckts indirekt av lärare när de

har varit oroliga att föräldrar och elever ska uppfatta det som lärarna skriver i de individuella utvecklingsplanerna på annat sätt än vad som lärarna hade tänkt sig. En lärare uttryckte att hon ansåg det viktigt för eleverna att förstå att olika personer kan tolka innehåll på olika sätt.

Ä-X: Om någon intervjuar mig så kanske de tolkar mig, gör sin tolkning, något helt annat än för mig, och så går andra och läser att läraren säger så, si och så, som läsare så är det ju en tolkning och det är inte alltid den bilden stämmer.

Förmåga att avläsa eller avkoda medieinnehållet är först en förmåga att fullt förstå, läsa, eller att förstå innebörden av ett medieinnehåll. Denna förmåga innebär en kognitiv process där individen kodar en text. Sedan behövs en förmåga att klassificera texten eller betydelsen av texten inom ramen för befintliga typer av text, om det är en saga, en faktatext, reklam eller någon annan sorts text. Lärare uttryckte att de undervisade eleverna i källkritik i allmänhet. Källan kunde till exempel vara läraren, en tidning, ett TV-program eller internet. Ena dagen var det sant och forskning men om tio år kunde det ha ändrats helt.

Ä-BB1: Det är svårt att tala om nu när jag inte kommer in på nätet. Men man pratar ändå om källkritik, att källan är ju jag. Jag pratar och berättar då är det jag som är källan.

I: och vad lär du barnen då?

Ä-BB1: Att man inte kanske behöver tror på det som man, allt som man hör eller läser. Man måste ha ett eget undrande också.

För att bli en kritisk användare behöver eleverna få möjlighet att utforska information och att kritiskt söka efter information. Det gäller alla slags medier, till exempel böcker, TV samt information från internet. Ibland hände det oväntade när elever skulle söka information på internet. Lärare berättade om händelser när elever hade skrivit en enda bokstav fel och hur plötsligt en pornografisk webbsida kom upp på datorn. Eleven undrade vad det var som hände och läraren fick ett tillfälle att förklara hur webben fungerade. Dessa avsändare är ofta skickliga på att det bara en bokstav som skiljer mot till exempel ett känt namn som Aftonbladet. Skriver någon bara en bokstav fel så kan man hamna i en helt annan värld. Denna lärare menade att det var tur att det hände i klassrummet där det fanns en vuxen som kunde förklara och fånga upp händelsen.

Ä-Y: När de sitter och jobbar med sina datorer så ser man ju lite på dem, de är ju jättedåliga skådespelare liksom, så man ser ju när någon stöter på något som inte, för då och egentligen då, istället för att gå därifrån, att man lyfter det istället.

När det hände tråkigheter och läraren uppfattade att eleverna gjorde det medvetet, hanterade lärare situationen på ett annat sätt. Missbruk ledde till att eleven inte fick ha kvar sin dator den lektionen.

Ä-X: Alltså om de är ute och söker på helt irrelevanta saker. Och upprepas det så, då har jag bara stängt igen Macen och gått med den till skåpet och så har de inte fått ha den mer. De får söka på relevanta saker men sen kan det ju vara precis så här att dom söker på en relevant sak och hamnar helt fel. Men reagerar de då :Aoh, jag vet inte vad som hände ,ooo jag sökte på , då får man ju bara, ja, försöka guida dem ut liksom.

När förmåga att avläsa medieinnehållet finns, behövs en förmåga att klassificera texten eller betydelsen av texten inom ramen för befintliga typer av texter. Handlingen att klassificera ger individen en möjlighet att göra en korrekt bedömning för att på ett lämpligt sätt förstå mediet och dess

innehåll. Denna komponent är avgörande - inte bara för att personen måste kunna förstå innehållet, utan också den form som den har. Om det är en annons är frågan om det var tänkt att sälja en produkt, eller att övertyga användaren av en synpunkt eller ett visst beteende. Möjligheten för läsaren att skilja mellan information och åsikter är grundläggande och också att veta hur man ska bemöta det. Lärare resonerade kring att eleverna behövde lära sig att fundera på vem som hade skapat innehållet, oavsett i vilka medier innehållet presenterades. Lärare tog som exempel att de flesta elever tyckte att det som stod i tidningen var sant. Lärarna förmodade att det skulle eleverna nog tro i rätt många år. Men kritisk undervisning sådde ett frö, det var så lärarna såg det. Någonstans på vägen växte ett medvetande. Det skulle inte komma där eller där eller där, utan det var någonting som sakta byggdes på.

Ä-BB1: Man kan ju prata om vem har skrivit texten, vem riktar de sig emot och vilket syfte, det är ju så men det är fortfarande de här barnen är små. De tar till sig till en viss gräns och ja, en Coca cola-reklam har de ju inte svårt att förstå att den utgår ju ifrån att man ska sälja mer Coca cola. Men sen är det väldigt flytande.

Några lärare lärde eleverna att vara uppmärksamma på vem som hade skrivit innehållet, vem som var målgruppen och i vilket syfte det var skrivet. Det kunde vara information men lika gärna reklam eller politisk propaganda.

Ä-Y: Just de här situationerna som vi haft att det finns ju personer och det finns viljor och det finns syften med det mesta, att det är få som bara lägger ut nåt för skoj skull. Det finns många som lägger ut skräckfilmer och så för skoj skull men mycket är ju riktat på olika sätt. Och det behöver man ju hjälp med, det fixar man inte som 11-åring att kanske haja själv. Så det kritiska tänkandet som det återigen står otroligt mycket i Lgr 11, det behöver ju barnen hjälp med.

Lärare diskuterade att det inte enbart var skriven text som kunde vinklas i olika perspektiv. Även annat, till exempel bilder, kunde redigeras och användas i syfte att vinkla en artikel. Därför var det viktigt att läraren pratade med eleverna om detta.

Ä-X: Det är ju texten att hitta, det behöver ju inte vara sant. Det är ju samma med bilder, man redigerar ju bilder så man måste ju tala om. Det är ju samma med tidningar; är allting sant som står där? Man måste tala om att de som skriver texten vinklar texten, det är inte säkert att den människan blir som intervjuad har sagt det utan man vinklar det så det är fortfarande det här kritiska förhållningssättet.

När det gäller medieundervisning har lärare i intervjusituationerna främst uttryckt att det nu finns krav i läroplanen att eleverna ska få lära sig att kritiskt värdera information, vilken innebär att även lärarna behöver kunna detta.

T-BB1-1: Det är ju samhällsutvecklingen och även läroplanen

T-BB1-2: För där finns det ju med att man ska kunna söka information på nätet och kunna värdera källor. Det står ju tydligt i läroplanen.

Det ansågs inte bara vara klasslärarens ansvar eller enbart höra hemma i något speciell skolämne, utan att ansvaret skulle genomsyra hela elevens undervisning eftersom det stod i Lgr 11.

I: Vem är ansvarig för att eleverna får den mediekunnighet - medieundervisning så att de blir mediekunniga?

T-X: Det är ju vi som lärare, för det är så starkt förankrat i läroplanen. Det finns ju, det genomsyrar ju de flesta ämnena, att tolka och värdera. Alltså det är, hitta, söka, tolka och värdera källkritik, det är ju samma sak det lite. Källkritik är ju att tolka och det står ju i alla ämnena

T-Y: Att analysera.

Allt medieinnehåll är tillverkat och inte en spegel av verkligheten. Någon ansvarig har gjort ett urval, till exempel av nyheter. Det är viktigt att uppmuntra eleverna att fundera på frågan om varför medieinnehållet har blivit publicerat och var det kommer ifrån. Lärare uttryckte att de diskuterade i klasserna vem som hade skrivit vad och i vilket syfte.

Ä-BB1-1: Det de behöver lära sig att sälla i djungeln. Vad är det du kan lita på? Återigen, det här vi pratade om, vem har skrivit det, till vem riktar de sig, i vilket syfte? Det måste ungar lära sig.

Ä-BB1-2: Jaha reklam, om det är politiskt propaganda, det finns ju rubbet

Olika tidningar har olika intressen och detta är en kunskap som elever behöver få hjälp med att lära sig. Flera av lärarna berättade att de arbetar med nyheter då de undervisade sina elever om likheter och olikheter i vad som tidningarna skriver om och varför det är skillnad. Eleverna har inte den erfarenheten att de utan undervisning vet att tidningar har olika politiska åsikter. Men alla lärare som använde tidningar i sin undervisning tänkte inte på att det kunde vara viktigt att prata med eleverna om vem som stod bakom tidningen, om tidningens politiska färg.

Ä-Y: På TV, radio, tidningar, ja vi har ju olika tidningar som är politiskt styrda, bara en sån sak. Jag tror att barnen, väldigt, väldigt ofta är barnen inne på Aftonbladet, det är någonstans den största.

T-BB1: Hur reagerar vi på nyheter som är nära, är lättare att bli berörd av, och på de som är längre bort så. Ja det blir så påtagligt när man tittar på hur de olika nyheterna presenteras på de olika medierna, Ja hur man kritiskt skall granska både tidning radio och TV och sådant.

För att eleverna skulle förstå hur man kan styra människor genom att besluta om vilken information som alla ska få, jämförde lärarna moderna tidningar med medeltidens präster och kungliga utropare.

Ä-Y: Vad är nyheter? Och vem vill, vem styr över nyheter och vem vill att vi ska veta vad och det tar man ju upp. Det kommer faktiskt in ganska smidigt när man läser medeltid till exempel. För det brukar vara en stor Aha-grej för dom att det fanns ju inte TV och radio och såna här grejer utan all information som dom fick, den fick dom genom kyrkan. Då tittar dom alltid så där OK, men då kunde ju prästen stå och säga precis vad han ville. Ja, är det så idag då? Är det nån som styr nyheter och informationen idag?

Lärare berättade om situationer som kom upp i klasserna och som kunde ge dem anledning till att diskutera vem som styr nyheter och annat som formar vår personliga uppfattning.

Ä-Y1: Och det tycker jag just att man, att vara kunnig om media är också att veta att det finns intressegrupper och att det finns människor och företag och sådant som styr bl.a. vårt nyhetsflöde, även om vi i Sverige trots allt har ett...

Ä-Y2: Ja det är bara att titta på Italien där Berlusconi liksom, han äger ju alla kanaler, han skriver ju politiken kan man säga.

Överallt i världen är inte informationen fri. I modern tid kan en diskussion om Kina vara aktuell. Någon lärare i den yngre generationen berättade att klassen hade haft intressanta diskussioner angående det faktum att regeringen i Kina styrde Twitter och Google i landet och vilken påverkan det kunde ha på landets invånare.

Lärare berättade att de undervisade eleverna om reklam som genre. Reklamen kunde vara i olika medier som tidningar, radio och TV.

T-BB1-2: Inte bara TV-reklam, all reklam

I: Då är det att kunna märka om det är reklam? Då är det väl så att en förmåga att klassificera texten

T-BB1-2: Alltså vad är det för budskap i texten? Vad vill de säga? Vad vill de?

När lärare undervisade om reklam var det ofta i skolämnet bild, eftersom lärarna uttryckte att det stod i läroplanen att de skulle undervisa till exempel om bildanalys. En lärare berättade om sin lektion i bildanalys. Eleverna lärde sig att prata om konst genom att jämföra två olika bilder som hade mycket gemensamt men även mycket som var olika.

Ä-X: Vi hade två bilder, det handlar om, dels var det Moulin Rouge, den filmaffischen, passionerad kyss och sen så hittade jag en annan bild, också en kyss, kanske inte passionerad tyckte jag själv, men det var upp till barnen att tycka, en man och en kvinna. Båda kvinnorna hade röda kläder och det handlade om att se likheter och skillnader i den bilden.

I: Står det någonting i läroplanen om det här med bildanalys?

Ä-X: Ja, det gör det ju. I ämnet Bild så ska det ju dels ha bildanalys och sen har vi den här analysförmågan som ingår, det är ju de här förmågorna, det är en analysförmåga också.

Andra lärare pratade om hur de undervisade och diskuterade manipulation av bilder i sitt bildämne.

T-Y Sen har vi också pratat lite om hur man kan göra om, vi har ett exempel på en tjej som är modell i klassrummet och hur de liksom har gjort om henne, hur de retuscherar, hur man kan göra om bilden så att den ser ut som om du står på stranden i din bikini men kan ju klippa in dig någon annanstans.

T-X Eller retuschera bort bikinin om det skulle vara så, liksom.

Ibland uttryckte lärarna att de tog upp ämnet reklam spontant när det uppkom under tiden de använde medier i annat syfte, till exempel nyheter på webb-TV.

Ä-BB2: Det enda vi pratar om det är ju när vi ser, vi ser ju nyheter via webb-TV, kanske två gånger i veckan och då är man lite trött på TV 4-nyheterna med all reklam och så.

Ä-BB1: Förfärligt!

Ä-BB2: Ibland får man diskussion kring reklamen säger jag. Det är kul det med.

Några lärare i den yngre generationen uttryckte att de använder internet till undervisning om genus. Syftet var då att eleverna skulle få upp ögonen för att genus var socialt förväntat och att sociala förväntningar påverkade hur de skulle vara. Diskussionen hade utgått ifrån att det fanns två kön, två olika kön, men att man inte visste hur mycket som egentligen var genetiskt eller hur mycket som var förväntningar ifrån samhället som skapade det. Lärarna menade att årskurs 5 och 6 var en bra ålder att diskutera genusfrågor.

Ä-Y: De börjar bli lite egna personer också, det finns alltid tjejer och killar som är lite åt nåt håll, så där...//...Men så är ju målet också att få dem att förstå att, att man kanske inte behöver tycka att rosa är världens finaste färg bara för att man är tjej. Sen kan man säkert komma mycket, mycket längre.

I: Och då har ni Genus som, förstod jag dig rätt, då använder du medier?

Ä-Y: Ja det gör vi ju definitivt.

8.2 Kunnskap om olika medier och deras regelverk

Användarens kunskap behövs om konventionen, regler eller normer som uttryckligen eller underförstått inverkar på mediernas system, lagar och tillsynsmyndigheter. En översiktlig kunskap angående medieindustrins olika överenskommelser, till exempel överenskommelser angående

sändningstider i TV är värdefull kunskap. Ingen menar att mediekunniga personer behöver vara medieexperter inom varje medieområde, men att det är viktigt att ha en grundläggande förståelse för det sammanhang i vilket medier fungerar och vilka regler som gäller (The European Commission -The framework-Annex B, 2009). TV har till exempel andra regler än webbportalen YouTube för sina filmer. Olika TV-kanaler har olika lagar och riktlinjer. Det finns lagar och regler för TV. Som exempel kan nämnas att det i Sverige finns en överenskommelse med TV-bolagen att inte sända barnförbjudna filmer tidigare än kl 21. 00.

TV och radio har olika program som styrs av olika intressen och några lärare uttryckte att de pratade med sina elever om detta.

T-BB1-1: TV och radio och sådant. Då kommer vi till det som är finansierat med licenspengar, olika reklamfinansierade kanalerna och hur då det skiljer sig åt. Då kanske man kan få in en diskussion om hur det skiljer sig åt.

T-BB1-2: Just det här med sanningshalt eller objektiva resultat över huvudtaget så är det ju då lättare om det är styrt av ett public serviceföretag istället om det är styrt av reklampengar.

Det är förbjudet med barnreklam i Sverige men tillåtet i England. Detta kringgår en TV-kanal, TV3. Fast programmen sänds i Sverige sänder TV-bolaget programmen från England och rättar sig då efter engelsk lagstiftning. Detta innebär att TV3 får sända barnreklam i Sverige fast det är förbjudet i svensk lagstiftning. Detta tog en enda lärare upp i sin intervju.

Ä-Y: Pratar man om TV så gör man ju det. Och vi pratar ju, framför allt pratar vi mycket reklam och då kommer ju den där frågan just varför är det reklam på vissa kanaler och på vissa inte. Och det här med Radiotjänst och TV-licens och vad är det, varför ska man ha det, Oftast så börjar diskussionen i dom själva med barnreklam, alltså reklam riktad mot barn. För det är ju än så länge förbjudet i Sverige men man kringgår ju den lagen när man sänder till exempel TV3 från England, vilket gör att då är sändningspunkten England och då får man ha reklam riktad mot barn. Men kanaler sända från Sverige får ju inte ha det. Och det där reagerar ju de för och tycker: -Vad konstigt, just att man kan kringgå tycker de oftast är lurigt.

De flesta av lärarna verkade inte ha någon förståelse för att olika länders lagar kunde påverka de svenska TV-kanalernas sändningar. Däremot var det en känd kunskap att det finns lagar och regler om vad man får och inte får göra med material från internet, till exempel hur man får använda bilder och musik och regler för att använda texter. Elever liksom lärare behöver lära sig om vilka regler det finns och följa dessa noga i skolarbetet. Det är till exempel viktigt att veta att man inte får kopiera och själv använda vad en författare har skrivit hur som helst, eller kopiera en bild utan vidare. Lärare diskuterade vad de själva visste och gjorde angående upphovsrättsskyddat material. Några lärare efterfrågade en översikt över vad som gällde.

Ä-X: Jag hoppas jag kan grundlagen. Det kan vi inte. Jag tycker faktiskt fortfarande att det är de som är chef över oss som ska ge oss verktygen. Vi ska få veta det så att vi kan hämta information.

Även lärare som var väldigt noga med att inte ladda ner filmer eller musik blev överraskade när de hörde att eleverna inte fick använda bilder från internet hur som helst.

Ä-BB1: Men jag känner att jag, för jag kan inte det, jag vet vad som gäller kopieringsrätten men inte det här med datorn, det kan jag inte. alltså jag har låtit dem – Får jag sätta in en bild till min berättelse? -Ja, det får du, säger jag. Har inte haft en tanke på att de inte ska få ladda ner hur som helst.

I skolarbetet hanterade lärare kopieringsförbudet praktiskt för att de ansåg att det skulle krävas någon som var anställd på skolan enbart för att reda ut vad som annars gällde. Ibland såg lärare mellan fingrarna även om de själva visste att eleverna gjorde fel.

Ä-BB1-1: Ja, till vissa bilder får man ju också lov att ladda ner så länge man talar om vem var det kommer ifrån. Källskyddet, men det är en djungel. Ibland har jag låtit eleverna plocka bilderna om de anger källan och jag känner precis som du att det här är litegrand av en gråzon. Jag vet inte riktigt.

Ä-BB1-2: Men om du nu anger källan så är det ju grönt.

En lärare berättade om ett skolarbete där eleverna skulle välja en seriefigur och skriva om. Eleverna letade bilder på nätet. När läraren pratade med eleverna om att det inte var tillåtet att kopiera bilder hur som helst, hade eleverna protesterat högljutt.

Ä-X1: jag försökte och jag blev sågad. jag sa att man få inte lov att ta bilder hur som helst, utan att ta kontakt med den som har gjort bilden och så där.

Ä-X2: Om man ska kopiera över den ja

Ä-X1: Så sa de i kör: Vi får göra det, då la jag mig direkt. Ja

Ett vanligt elevarbete är att göra elevpresentationer i ett datorprogram. När skolorna hade Pc arbetade eleverna med programmet PowerPoint och i Mac-datorerna arbetade eleverna i programmet Keynote.

I: Om barnen gör någon form av presentation med bilder, har ni nån...

Ä-BB1: Ja då får de ta ifrån de ställen där man får ta.

Ä-BB2: Som man får ta från och det finns ju öppna kanaler men det där är meckigt och det är väldigt svårt när barnen håller på att jobba, de har jättesvårt att förstå att de här bilderna som ligger där på internet inte får användas hur som helst. Det är svårt att förklara det för en 10-12-åring, det finns inte riktigt i deras värld än. För hemma använder de dessa bilder.

Det är en kunskap att veta hur man får använda text som någon annan författare har skrivit. Ett vanligt beteende hos elever som inte hade fått undervisning om vad som är tillåtet eller inte, var att klippa ut information från internet och klistra ihop till egen text.

T-BB1: Fast vi har väl den policyn att man kan hämta, men sen så är det att ingen skriver av här. Vi klipper inte och klistrar på det sättet man kan ju hämta det, och läsa igenom det med överstrykningspenna, det här var svaret på de frågor jag har ställt i mitt huvud och sen får man ju göra det efter sin egen kunskap. Men man får ju uttrycka det själv i skrift.

Lärarna undervisade eleverna hur författarnas rättigheter kunde skyddas genom om att lära barnen skriva vilka källor de använt. När eleverna arbetade i skolan med att söka på internet, uppmanade lärare sina elever att skriva varifrån eleverna har tagit sin information.

T-BB2: Vi jobbar med Afrika nu och då fick de skriva var de hade hämtat det.

I: Är det självklart för alla barn hur man gör?

T-BB2: Absolut inte, Nej det är det inte. Och att över huvud taget att ange källor, att uppge var man har fått information ifrån, det är inget som är självklart. Likadant om det gäller böcker också - det är inte heller säkert att man kan lita på alla böcker. För barnen är det ju väldigt att står det i skrift så är det så.

Lärare uttryckte att även om det är svårt att lära eleverna att skriva källor så var det viktigt att börja redan nu. Sedan kunde lärare på högstadiet fortsätta arbetet med att skriva referenser.

Ä-BB1-1: Ja exakt blir det inte. Och rätt var det är har de inte gjort det. – jag kommer inte ihåg! Dom är små.

Ä-BB1-2: Ja, vad man kan göra är ju att tala om att de ska, men inte räkna med att de gör.

Ä-BB1-1: Bara skriver: internet, men inte var, så hittar de inte det sen

Ä-BB1-2: Nä. Och de kan ju liksom skriva internet YouTube

Om eleverna tidigt vände sig vid att skriva referenser kunde det ibland till och med bli för mycket. En ämneslärare uttryckte att eleverna ibland till och med var alldeles för noga med att skriva ner sina källor.

Ä-Y: Men just var hämtar vi vår information någonstans, det är ju faktiskt ganska centralt tycker jag. Jag märker ju när jag får ner mina klasser till mitt ämne att de är väldigt, väldigt noga med att skriva var de hämtar bilder, var de hämtar all information. De skriver alltså källor. Ibland säger jag så här; ni behöver inte alltid, ni kan ha källorna på ett papper vid sidan om men ni behöver inte alltid skriva dem, för ibland är de nästan för noga överallt så det går ju inte att läsa, för det är källor överallt.

8.3 Ett tillämpat kritiskt beteende på webben

Ett kritiskt tillämpat beteende på webben innebär att kritiskt och reflekterat söka information på internet men också att reflektera över det innehåll man hittar på webben. Även internetsidor har författare och ansvarig utgivare och elever kan lära sig att uppmärksamma dessa uppgifter. En del av den kritiska förståelsen är att fundera på webbsidans trovärdighet genom att undersöka vem som står som ansvarig utgivare, och när sidan är uppdaterad. Det innebär att kritiskt kunna avgöra om en webbsida uppfattas som så säker att det är minimal risk att uppge sina personuppgifter till denna webbsida. Det innebär också att känna till hur man ska anmäla något innehåll på internet som anses kränkande eller farligt är en del av mediekunnigheten.

Lärare uttryckte att de ansåg att deras elever var vana att leta runt (surfa) på internet och i de sociala medierna, men att de inte hade någon självklar strategi hur de skulle hitta information och rätt information och tillräckligt enkel information som eleverna klarade av att förstå.

Ä-BB1-1: Sen står det otroligt mycket text också

Ä-BB1-2: ja, det är svårast ofta. Jag tycker att man lär dem att skriva in sökord och så, men man måste ju också lära dem att sälla. Ta upp en sida, titta på den, tycker du att det här är en sida som du kan läsa. För förstår du vad det står? För gör du inte det, ta bort den. För 90 % av det som finns där ute på nätet det är ju skrivet för vuxna och det är skrivet på ett språk som en mellanstadieelev har svårt att ta till sig.

Ibland hjälpte lärare sina elever genom att tipsa om att söka information på bra anpassade webbsidor där språket var anpassat efter elevernas ålder.

Ä-BB1: Det är till exempel om jag säger Gustav Vasa, och då hintar jag för unga fakta, och Kunskapsstjärnan och Webbmagistern och sådant som är på ett mer för dem lagom plan.

Lärarna uttryckte att de undervisade sina elever att tänka kritiskt när de sökte information på internet.

Ä-X1: Källgranskning, det ska man ju pyssla med. Ja, det är ju en sådan där diskussionsgrej, liksom.

Ä-X2: Det står i styrdokumentet Lgr 11.

Lärarna försökte lära eleverna skillnaden på olika webbsidor, och lärde sina elever att fråga sig vem som hade skrivit texten. Var det kanske en annan elev eller var det en professor? Några lärare hade gjort ett eget läromedel. Läraren beskrev en uppgift för eleverna om att jämföra en sida om kaniner

som en kaninintresserad elev hade skrivit med en sida om kaniner som en veterinär hade skrivit. Eleverna skulle jämföra informationen och diskutera på vilka olika sätt som författarna hade skrivit.

Ett vanligt sätt bland lärare att lära eleverna strategier att hitta riktig information var att bara godkänna texten om den hade fler än en källa.

Ä-X: Man måste vara medveten om det, att hämta fakta, att vara medveten om att allt inte är sant som står där. Ofta stämmer det, man kan gå in på flera ställen och så ser man om det är rimligt. Men jag känner att de här är fortfarande små, de måste få börja

Lärare i den äldre generationen menade att det var viktigt för eleverna att förstå hur Wikipedia fungerade, att det var möjligt att gå in och ändra på informationen.

T-BB2-1: Källorna. Jag har skrivit mer, den är ju lite samma, för det är också nåt vi har pratat om det här att kolla källor. Bara för att det står på nätet är det inte givet att det är sant.

T.BB2-2: Nej precis, att man inte tror på allt som man hittar

T-BB2-1: Vi har också pratat mycket om Wikipedia, det är ju också sådant som barnen använder ganska mycket. Det är ju också fritt fram att gå in och ändra, att man inte heller kan lite på där utan man kan faktiskt gå in och ändra.

Andra lärare i studien uttryckte att de inte förbjöd sina elever att använda någon webbsida för att söka information, inte heller Wikipedia, men att lärarna var noga med att det var ett krav att använda flera källor. En lärare berättade om en händelse som hade hänt i hennes klass. Eleven hade sökt på en persons födelseår och jämfört denna information med en annan webbsida på internet och det hade inte varit samma årtal. Detta hade gett upphov till en bra diskussion i klassen om tillförlitlighet och vikten av att alltid söka sin information från flera källor.

Lärare i den äldre generationen uttryckte att de inte trodde att yngre lärare tyckte att arbetet med källgranskning var viktigt.

Ä-BB1: De som är 80-talisterna nu som kommer, och 90-talisterna också, jag är inte säker på att de har det riktigt. För jag känner ju att man får dinosauriestämpel när man försöker säga att se upp lite. Köp inte allt.

Några lärare i den yngre generationen menade att de nog hade en fördel av att våga låta sina elever använda de internetverktyg som eleverna frågade efter, till exempel Wikipedia.

Ä-Y1: Precis, men jag tror inte att man ska vara rädd att använda dom sakerna.

ÄY2: Det är ju deras värld.

Ä-Y1: Ja, jag tror det, Vår generation är ändå, tror jag, har en styrka där, tror jag faktiskt, att vi inte är så rädda för allt det där som vi är uppväxta med det där.

8.4 Sammanfattning - kritisk medieförståelse

Den kritiska medieundervisningen är inte nödvändigtvis knuten till de nya digitala medierna, utan kan tränas med hjälp av olika medier. När det gäller förståelse för olika medieinnehåll använde lärare olika medier i sitt arbete. Lärare i den äldre generationen lärde främst sina elever att kritiskt använda böcker

och papperstidningar, medan lärare i den yngre generationen ofta arbetade med tidningar i digital form via internet. Reklam och nyheter var de genrer som flera lärare undervisade om. Det var få lärare som uttryckte att undervisningen berörde hur medieinnehåll påverkade elevernas åsikter och attityder.

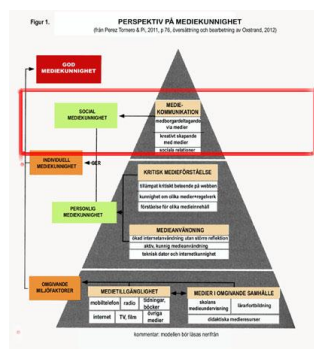
Lärarnas kunnskap om olika medier och regelverk visade sig på olika sätt. Det var få lärare som uttryckte sig om mediernas olika regelverk. Alla lärare undervisade sina elever om att de inte fick ta text ifrån internet och klistra in som sin egen och många lärare lärde sina elever att skriva referenser. Lärarna upplevde att det var problematiskt att de inte vågade låta eleverna ta bilder fritt från internet för att skriva berättelser till, eller till annat skolarbete.

Vikten av ett tillämpat kritiskt beteende på webben visade lärarna att de var medvetna om, genom att alla lärare undervisade sina elever i källkritik när eleverna arbetade med skolarbeten och sökte information på internet. En vanlig strategi från lärarna var att kräva att eleverna minst skulle använda två olika informationskällor för att minska risken för felaktig information.

Kritisk medieförståelse innebär kunskap och ger en förståelse av olika mediasammanhang och innehåll, och kunskap om hur det påverkar användarens vanliga handlande. Lärare uttryckte att skolan ställer höga krav på att barnen tänker kritiskt idag, kanske högre än vad man gjorde förr. Ett kritiskt synsätt måste eleven öva upp tillsammans med dem som är kunniga, till exempel en lärare eller en förälder. Kritisk undervisning om bilder och filmer verkade inte vara vanligt, även om bildanalys förekom i bildundervisningen. En vanlig uppfattning bland de intervjuade lärarna var att deras kritiska medieundervisning inte förändrade elevernas uppfattning över en natt utan att lärarna kunde så ett frö av medvetenhet som kunde växa med tiden.

På frågan om det är något som lärarna behöver lära barn och unga i skolan för att de ska klara sig i samhället och för att senare bli aktiva samhällsmedborgare, svarade lärarna ofta att eleverna behövde lära sig tänka kritiskt. Men det var väldigt få lärare som utvecklade hur de undervisade sina elever om detta, mer än att träna källkritik.

9. EMPIRI – MEDIEKOMMUNIKATION



Resultaten av studiens tio parintervjuer har i föregående kapitel beskrivits med utgångspunkt i den kritiska medieförståelsen. Följande kapitel behandlar mediekommunikation som är den högsta nivån enligt modellen över perspektiv av mediekunnighet (se figur 3, eller se förminskad bild här ovan).

Den högsta nivån i modellen av perspektiv på mediekunnighet handlar om mediekommunikation, den kommunikativa förmågan som samtidigt är social mediekunnighet. Det är de färdigheter som visar sig i kommunikation och deltagande med sociala grupper via medier och dess innehåll. Det handlar om att ha kunskap för att ta del av sociala medier, att delta i sociala medier samt att skapa eget medieinnehåll. En bra kommunikativ förmåga är den högsta graden av mediekunnighet vars kvalitet vilar på framgång eller misslyckande av de lägre nivåerna (Pérez Tornero & Pi, 2011). Ett viktigt mål i medieundervisningen blir att flytta fokus från frågor av teknisk tillgång till möjligheter att utveckla kulturella kompetenser och sociala färdigheter för det är dessa färdigheter som krävs för full delaktighet i virtuella, sociala medier, till exempel via internet (Jenkins, 2006). Den högsta nivån av mediekunnighet, medborgardeltagande via medier, är en förmåga att kunna ta aktiv del av samhället och vara den mediekunnige medborgaren som ett demokratiskt, hållbart samhälle behöver.

Enligt modellen av olika perspektiv på mediekunnighet delas mediekommunikation in i tre delar, sociala relationer via medier, kreativt skapande med medier, samt medborgardeltagande via medier. I verkligheten finns det inte några skarpa gränser mellan modellens olika delar. Ett medborgardeltagande kan ske via sociala medier genom ett eget skapande. Ambitionen har varit att redogöra för hur lärarna har uttalat sig om sin egen kommunikation, om elevernas kommunikation och hur lärarna ansåg att de undervisade eleverna så att eleverna fick möjligheter att utveckla sina kommunikativa förmågor och ta del av samhället.

9.1 Sociala relationer via medier

Sociala relationer via medier innebär att ha förmåga att ta social kontakt genom medier. Dit räknas även de traditionella medier som brev, telefon, etcetera men också digitala medier som

textmeddelande via mobiltelefon, det som kallas sms, text och bildmeddelande via mobiltelefon som kallas mms, och e-post.

Här resonerar lärarna olika ifråga om sitt eget användande. När det gäller att hålla kontakten med föräldrar, så uttryckte sig några av lärarna att de tillät föräldrar att kommunicera via deras personliga mobiltelefoner och då genom att skicka sms. Då kunde läraren få ett sms på morgonen inne i klassrummet om att någon elev var sjuk, vilket innebar att läraren då inte behövde anmäla frånvaron till rektorsexpeditionen som skulle kontakta hemmet, vilket annars skulle vara nödvändigt. En lärare i den yngre generationen kommunicerade med några föräldrar inom skolwebbplatsen Hjärntorget, som har en epostfunktion emellan anställda inom kommunen. Det kallades att föräldrarna pimmade läraren. En annan lärare använde sitt lärarkonto på Facebook till kontakt med föräldrar och elever istället för Hjärntorget. Fördelar med detta enligt läraren var att hon tyckte att det är lättare att använda Facebook än Hjärntorget, det var lättare att publicera bilder på Facebook än på Hjärntorget, samt att läraren hade möjlighet att följa sina elevers aktiviteter på Facebook.

Ä-X1: Den är inte min privata utan det är fröken X och där kan jag ju också se vilka av mina barn i klassen som har ett Facebook-konto, och jag kan gå in där och titta

Ä-X2 Men vänta, stopp, är det inte åldersgräns?

Ä-X1: Jo, det finns rekommendation på 13 år men de flesta i den här klassen har ett Facebook-konto. Och jag känner att det är inte så att jag vill uppmuntra det, utan deras föräldrar mailar till fröken X, det är ju flest föräldrar, men det är otroligt många barn.

För att kunna kommunicera i sociala medier behövs förmåga att skapa en profil. När profilen är skapad finns möjlighet till att dela attityder, gester och andra typer av uppförande med andra genom medier, till exempel genom att kommentera vad någon annan har skrivit, och att delta i någon grupp i det sociala mediet.

Det sociala mediet Facebook användes på olika sätt av olika lärare i de olika skolorna. Några lärare tillät inte eleverna att alls använda sociala medier till skolarbete och dessa lärare undervisade inte heller eleverna om sociala medier. Då Facebook hade en åldersgräns på 13 år vid intervjutillfället, ansåg dessa lärare att deras elever var för unga. Vile eleverna kunna vara inne på Facebook, skulle det vara föräldrarna som skulle hjälpa dem och också ta ansvar.

I: Om det kommer nån elev till dig som inte har Facebook-konto och vill att du ska hjälpa till med ett, gör du det?

Ä-X: Nej, det är föräldrarnas ansvar, det är inte mitt ansvar.

I en skola i Älvsborg hade lärarna tagit ett gemensamt beslut om hur de skulle hantera det sociala mediet Facebook. Det innebar att då Facebooks åldersgräns var högre än elevernas ålder, skulle de inte ha tillgång till Facebook. Om eleverna ändå hade detta, skulle det vara föräldrarnas ansvar. Trots att skolan hade informerat alla föräldrar om skolans ståndpunkt vad det gällde Facebook, fick lärare ändå ta upp problem med Facebook.

Ä.BB1-1: Det var bråk i min klass förra året mellan två elever, en som hade sagt på Facebook saker som ja, den här flickan blev jätteledsen så föräldrarna kontaktade mig och vi hade utvecklingssamtal och ja, och så blev det en lösning på

Ä-BB1-2: Ja, alltså det där

Ä-BB1-1: Och sen har de haft information om Facebook för föräldrar på kvällstid tror jag.

Ä-BB1-2: Ja, de hade informationsmöte

I en annan skola i Älvsborg hade lärarna ett annat synsätt på hur skolan hanterade frågan om sociala medier. Den här skolan rekommenderade även föräldrar att vara vänner med sina egna barn på Facebook.

Ä-BB2 [IT-ansvarig]: Jo, det med hur man är på nätet mot varandra – det har vi pratat om. Det har vår ledare tagit upp. Absolut. Jag har faktiskt även tagit det på föräldramöten, eller just det här att det är väldigt bra om man är vän med sina barn i de här sociala medierna.

Flera lärare i Tynnered berättade att de lät sina elever använda sina konton i Facebook för att spara och skicka hem skolarbeten.

T-Y: Nu när vi haft problem med var vi ska spara våra arbeten så mailar de till sig själva eller lägger sina arbeten på Facebook. Då kan de plocka fram dem. Så eleverna kan mycket mer än vad jag kan, i många bitar. Sen är det ju andra bitar som de inte alls kan.

Lärare uttryckte att eleverna ibland använde sina mobiler på ett olagligt sätt. Detta ansågs vara allvarligt och något som skolan behövde undervisa eleverna om.

T-BB1: Det där med att spela in någon på telefonen, att ta bilder eller videofilmer – det är förbjudet, det är olagligt. Där är jag jättetydlig.

I: Det är ju viktigt att de lär sig det, att veta det

T-BB1: För där har jag haft några stycken som har varit ute på hal is. –Men jag skojade ju bara. –Men det gör man inte, lagboken skojar inte. Den gäller för dig med!

Det visade sig vara rätt vanligt att elever filmade varandra och publicerade detta på webbportalen YouTube. En lärare berättade om hur hon arbetade med eleverna i fråga om denna publicering.

Ä-X: Det här om nätet nu och att man är mer sårbar i dag. Det är så enkelt att lägga in en film på YouTube idag, man måste veta vad som gäller och inte, vad som är lagligt och inte lagligt.

Ä-BB1: Om jag kommer på en elev att fotografera på skoltid så får de radera den bilden när jag ser på och sen kontaktar jag hemmet och talar om vad som har hänt.

En väldigt medieintresserad lärare trodde att det dels var att eleverna visste om hennes intresse som hindrade dem från att uppföra sig illa på internet även på fritiden, men också att det berodde på att hon hade pratat så mycket om regler för film.

Ä-BB2: Jag tror det är fördelen för mig där. Det är att mina elever vet att jag kan en del så därför händer det inte sådana saker i min grupp. De vet ju att jag är överallt i de här medierna och på You tube är jag ofta med. Så det har inte jag råkat ut för att de har filmat. Vi har ju pratat mycket om det också.

Det var få lärare som uttryckte att de undervisade om hur man kommunicerade på internet via sociala medier. Men flera lärare uppgav att de undervisade allmänt om hur man uppträdde på internet och i sociala medier.

I: Undervisar ni någonting om sociala medier.?

T-BB1-1: Nej det kan jag inte påstå att jag gör om jag ska vara ärlig.

T-BB1-2: Bara när det uppkommer att det är något som är problematiskt. Jag tar det i samma veva som man diskuterar klassregler och ordningsregler. Att det som sker hemma tar man med sig till skolan.

Det fanns lärare som undervisade sina elever i nätetik på samma vis som de pratade om etik vid telefonsamtal och etik när man skulle skriva brev.

T-BB1-2: Ja alltså pratar i allmänna ordalag. Men jag skulle till exempel aldrig hjälpa en elev att göra ett konto eller så.

Ä-Y: Litegrand [undervisning om]. Nu är det ju som så, det är på förekommen anledning. Men precis detta som du säger att de behöver lära sig etik med telefonerna, så är det också en nätetik.

När undervisning skedde var det främst när någon elev har blivit utsatt på Facebook och det hade uppstått en situation i skolan.

Ä-BB1 Vi kan lära dem hur man ska uppföra sig, alltså ta det här att skriver du en tråkig grej på Facebook då finns den faktiskt kvar, den sprids till väldigt många, det blir en genomslagskraft, det är inte kul att komma till skolan dagen efteråt du har skrivit det. Den typen av saker tar man upp. Men jag känner nog att jag vill hålla de sociala medierna utanför och det handlar om just att det är ett socialt medium, det skapar problem, barnen har sin fritid där, den ska inte in i skolan.

Lärare i den yngre generationen uttryckte att de trodde att de kunde ha fördel av att själv känna till sociala medier väl. De uppfattade att deras generation var duktiga på att känna till sociala medier som Facebook, Lunastorm, jämfört med den äldre generationen eftersom de var uppväxta med det. Sedan var det inte säkert att sociala medier nu hade samma namn som när dessa lärare var yngre, men de trodde att de visste hur de sociala medierna fungerade även nu. Lärare i den yngre generationen uttryckte uppfattningen att eleverna kunde hantera sociala medier bra.

I: Men utgår ni ifrån att alla barnen kan hantera Facebook?

Ä-Y1: Nej, det gör vi inte för alla, jag vet att inte alla finns där. För de får ju egentligen inte

Ä-Y2: Jag skulle kunna tänka mig, att de flesta liksom har kunskaper att hantera ett socialt forum.

En lärare berättade att hon hade gjort en liten enkätundersökning i sin klass. Frågan som hade ställts var: Om man lägger upp en bild på Facebook, ska man då finna sig i tråkiga kommentarer? Resultatet av enkäten hade blivit att ungefär hälften av hennes dåvarande elever tyckte att ja, det får man finna sig i. Man får finna sig i att man blir uthängd och att folk kan tycka och tänka dumma saker och att det står där och man får skylla sig själv. Detta resultat gav upphov till att läraren började undervisa om nätetik.

Ä-X: Och då kände jag, då måste vi styra dem. Det finns en anledning till att det bara finns en Gilla-knapp på Facebook till exempel. För att man ska inte Ogilla, man behöver inte visa att man ogillar saker, då låter man bli. Ungefär som i vanliga livet. Tycker jag att någon har en snygg skjorta så kan jag säga det och tycker jag att den är ful så håller jag tyst! Så enkelt är det. Där måste de lära sig, tycker jag.

En lärare som även hade uppdrag som skolans IKT-lärare, uttryckte att även om eleverna var duktiga på att använda sociala medier, upplevde hon att hon behövde undervisa sina elever om hur de skulle anmäla kränkande medieinnehåll på webben. Det var en kunskap som eleverna behövde skaffa sig.

Ä-BB2: Sociala medier kunde de ju så till vida att de kunde skriva och förmedla saker i sociala medier. Däremot visste de inte hur de skulle göra när de skulle anmäla, göra en anmälan till exempel om de kände sig utsatta och så. Det är sådant man måste ta naturligtvis. Jättemycket!

Kanske kan denna lärares erfarenhet vara en vägvisare för andra lärare – att genom egen mediekunnighet och genom att förmedla mediekunnighet till eleverna så minskar risken för att eleverna bär sig så illa åt på internet att de mobbar varandra medvetet.

Det var få lärare som pratade om säkerheten på internet. När det uppkom var det i samband med de sociala medierna.

Ä-BB1: Vi har ingen direkt plan för hur vi ska jobba med det. Det vi mest har diskuterat det är väl just den här problematiken runt om de sociala medierna, hur eleverna ska tänka, att vi måste hjälpa dem, åtminstone till en viss form av säkerhetstänk.

En enda lärare med stort eget intresse för medier uttryckte att det var självklart att diskutera säkerhetsfrågor när det gällde elevernas arbete på internet.

Ä-BB1: Självklart, IT säkerhet pratar man ju rätt mycket, både det där vad som kan hända med kort som man lägger ut, men också att man aldrig någonsin ska gå ut och tala om sitt riktiga namn och adress och så vidare på nån form av öppen media, eller träffa nån som man har chattat med, eller ja du vet. Säkerhet helt enkelt.

Några lärare i den yngre generationen menade att det var viktigt för elever att förstå hur man genom olika inställningar på Facebook kunde skydda sig. Lärarna pratade med eleverna om att publicera bilder på Facebook och vad det kunde resultera i och vad som kunde hända med bilderna. Dessa lärare hade förstått att inte eleverna tänkte på det, för det var naturligt för eleverna att göra så och de tänkte inte på konsekvenserna. Egentligen ville eleverna inte visa bilder för andra än deras vänner, men de visste inte att det gick att göra en inställning för att det sedan inte skulle synas för andra.

Ä-Y: Så då gjorde vi faktiskt det. Och det kan man tycka är rätt eller fel, jag vet inte. Många av dem ska inte ens ha Facebook, så vi kanske inte skulle ha gjort det. Jag vet inte. Men det var ett led i, vi upptäckte då under den livskunskapslektionen att det var kunskap som fattades hos dem.

Alla lärare insåg allvaret med mobbing på internet. Lärare i den äldre generationen berättade att diskussioner kom upp lite då och då att eleverna kände sig mobbade via Facebook av sina kamrater.

Det upplevdes som frustrerande att skolan skulle behöva ta ansvar för någon som inte var gjort under skoltid.

I: Men du tycker att det är skolans ansvar?

Ä-BB1: Egentligen tycker jag inte det, för det är inte gjort under skoltid just det. Men det finns ju inga andra ibland. Det är också svår gränsdragning. Var går gränsen för vad jag har ansvar för, var går gränsen för vad föräldrarna har ansvar för? Jag vet inte.

Det innebar att lärarna fick ta en diskussion i klassen om vad mobbing var och då kom diskussionen tillbaka att det kanske inte var vad man menade med mobbing. Men då eleverna kände sig utsatta fick lärarna prata om det och då blev det ytterligare en diskussion. Lärarna berättade om att de egentligen tyckte att frågan var ett föräldraansvar men att skolan var tvungen att ta upp problemet om det påverkade elevernas skolgång.

Ä-Y: Sen gäller det att veta liksom vad är vår uppgift och vad är föräldrarnas uppgift. Det är ju åter igen ett luddigt och flytande liksom. Och jag vet ju att vi har varit i diskussioner om det här och då har nån

sagt att vi så att säga, även om det är en konflikt ute på nätet på fritiden, så är dom ju skyldiga att ta, tar dom med det problemet in i skolan så är vi skyldiga att hantera det.

Några lärare uttryckte att det blev problem först när eleverna fick datorer i skolan och eleverna började utforska internet. Lärarna hade förstått att eleverna ofta var inne på Facebook. Det pågick en mängd olika konversationer eleverna emellan som ibland inte blev bra. Därför ordnade lärarna ett föräldramöte där lärarna pratade om det skrivna ordet kontra det talade ordet och bad att föräldrarna skulle prata med sina barn om detta, att det blev skillnad när man skrev en sak och när man sa det

T-X: Det är skillnad när man skriver en sak och sätter det på pränt, det kan låta jättehårt och det finns där liksom kvar och du säger kanske det när du är arg, du har inte tagit en stund att tänka efter liksom. Så det pratade vi mycket om liksom, att tänka på när man skriver till varandra på nätet och hur man säger.

Problem som uppstod mellan elever när de träffades i sociala medier kunde enligt lärarna handla om att de skrev fula saker om varandra. Detta kunde främst hända om elever stal annan elevs konto för att slippa bli igenkänd. I en skola hade man en incident då någon elev hade skapat en Facebook-grupp i avsikt att mobba en annan elev. Flera elever gick med i gruppen utan att förstå att de syntes och sedan när de ville ta bort sig därifrån, visste de inte hur de skulle bära sig åt. Detta tog en lärare på allvar och undervisade eleverna om hur man tog sig ur en grupp i ett socialt nätverk och lärde även eleverna att man alltid lämnade elektroniska spår efter sig.

Ä-Y: På något sätt så förstod de inte riktigt att de syntes ju där, de hade gått med i den här gruppen och sen tänkte de ja, det var ju käckt för min kompis gick ju också med. Men då syns de ju med bild och namn och skolan kunde ju lätt gå in och se exakt vilka som hade gått med, eller som var med i den här gruppen och så där

Läraren diskuterade med eleverna att de alltid skulle tänka sig för innan, för att det blir så öppet, de syntes ju på bild. Samtidigt var det viktigt att om man hade gjort något sådant dumt så kunde man faktiskt lämna gruppen också, om man kände efteråt att det blev fel.

Det fanns olika uppfattningar hos lärare om att vara vän med sina elever på Facebook. Några lärare uttryckte att de tyckte att det absolut var fel. Andra lärare kunde tänka sig att värna sin integritet genom att skaffa sig ett speciellt lärarkonto på Facebook men hade ännu inte startat ett sådant konto.

Ä-Y. Men det diskuteras ju också, vissa skolor tycker att det är jättesnyggt att vara kompisar med dem för då har man koll och menar på att det behövs en vuxen som de vet att det finns en vuxen på plats. Och så där men då pratar vi om att man kanske ska kallas sig för någonting annat och ha en profil som X någonting och så är man den personen och så finns man där om någon behöver mig.

Även om inte lärarna har skyldighet att skaffa sig ett skol-Facebookkonto kan det vara en hjälp och stöttning till eleverna. En otäck situation beskrevs av en lärare med IKT-ansvar. Någon okänd försökte sig på att bli ”vän” på Facebook både med läraren som hade ett lärar-Facebookkonto och med olika elever i klassen. Om inte denna lärare hade haft ett särskilt lärar-Facebookkonto menade läraren att hon kanske inte hade upptäckt situationen och då haft svårare att stötta sina elever. Denna gång hände

ingenting och den okända personen försvann. Alla elever i den här klassen hade snabbt lärt sig behovet av att ställa in högsta säkerhet på sina Facebook-konton.

Några lärare hade löst frågan om sin integritet genom att tillåta elever att vara deras vänner på sina privata Facebook-konton först när eleverna hade slutat vara deras egna elever. Innan dess hade eleverna ändå tillåtelse att kommunicera med sin lärare via Facebook. Läraren hade lärt eleverna att även om man inte var vänner på Facebook så kunde eleverna ändå skriva meddelanden till läraren och det hade en del elever gjort, särskilt under skolloven. Skälet att inte vilja vara vän med sina elever på Facebook var enligt dessa lärare att det var deras privatliv. Även om de inte skrev privata saker på Facebook, ville de ändå ha kvar någon distans till eleverna. När lärarnas elever i årskurs sex slutade till sommarlovet och klockan blivit två på eftermiddagen hade det kommit in rätt många vänförfrågningar. Eleverna har sedan inte skrivit så mycket till sina lärare utan det har mest varit ”Grattis på födelsedagen!” vilket inte hade stört lärarna så mycket.

9.2 Kreativt skapande med medier

Kreativt skapande med medier omfattar elever och lärares medieproduktioner. Kreativt skapande med medier handlar om olika medieproduktioner, till exempel att skriva egna texter och publicera på internet. För att lärarna ska ha möjlighet att skapa eget medieinnehåll och sedan undervisa sina elever om detta, krävs att lärarna själva har adekvat mediekunnighet. Förhoppningsvis har eleverna tidigare fått undervisning enligt modellen av olika perspektiv på mediekunnighet och tränat sin kritiska förståelse angående regler och bestämmelser om vad som är tillåtet eller inte vid eget skapande. Risken att få denna information först vid det egna skapandet är att det då kan inverka negativt på skapandet och minska elevernas motivation. När eleverna själva skapar med medier får de en djupare förståelse för betydelsen av lagar och regler och för det som kallas för mediernas språk (Ekström, 2008).

Att skapa med medier är ett kraftfullt redskap för att själv förstå och upptäcka koder och konventioner, att det är skillnad på vad man ser eller hör och vad man känner och tänker (Kellner & Share, 2005, p. 374, egen översättning).

Lärarnas eget skapande

Lärare använde ofta medier för att visa föräldrar på skolavslutning och ibland för att skicka med elever hem som present efter avslutat mellanstadium.

Ä-Y: Tidigare år så har jag gjort att till skolavslutningen på sommaren så har jag bränt en skiva till allihop med allas arbeten. Med filmer, eller gjort bildspel och sådant, så att det finns så att de får med sig det som en liten present innan sommarlovet.

T-Y: Så gjorde jag en liten film också om när eleverna fick datorerna vilket var väldigt roligt.

Medieutrustningen i klassrummen hade gjort det möjligt även för lärare i den äldre generationen med låg nivå av mediekunnighet att skapa och visa fina bildspel och filmer över klassens arbete från terminen på avslutningen.

Ä-BB1: Jag har visat upp, jag har tagit kort, jag har dokumenterat med digitalkameran, alla bilduppgifter som sitter på väggen så här och så tar jag kort, en massa kort och så laddar jag upp det på datorn och det har jag visat på avslutningen, har lagt in i, det finns ju jättemånga sådana där, det är ju så enkelt på Macen, Det är bara in med sladden, ta upp några kort, döpa det till någonting och så får man musik och olika effekter med bilderna.

När lärare berättade om sin egen medieproduktion handlade det annars främst om Göteborgs stads webbportal Hjärntorget. Lärarna använde ofta sin dator för att skapa dokument som de publicerade på Hjärntorget. Framför allt lärare i den yngre generationen använde sin personaldator till dokumentation av sin yrkesverksamhet. Genom att lärarna hade fått var sin personaldator som var likadan som skolans elevdatorer berättade en lärare att hon använde denna dator en hel del hemma till att producera lektioner, tankar och idéer. Läraren ansåg att eleverna var så snabba att hon själv måste sitta hemma och förbereda sig för att hela tiden försöka vara ett steg före. Hon arbetade främst med sina lektioner, tankar, idéer, och pedagogiska planeringar på datorn.

Inte ens i Älvsborg som har haft IKT-projekt en längre tid verkade det vara helt klart för lärarna om vad de eller eleverna fick eller inte fick publicera på klassaktiviteten på Hjärntorget. En lärare berättade att hon aldrig publicerade fotografier på eleverna i klassaktiviteten.

*Ä-Y: Fast där finns det ju också regler. Det är inte alla som godkänner att man lägger ut där heller.
I: Har ni på Hjärntorget också?
Ä-Y: Ja, jag har för mig det. För de har ju fått godkänna om de vill att vi ska lägga just det här med bilder, om deras barn får vara med. Jag tror att det faktiskt finns vissa som inte har godkänt det.*

Andra lärare gjorde detta helt obekymrat då klassaktiviteten på Hjärntorget är hårt skyddad och endast inbjudna medlemmar har möjlighet att se innehållet.

Nya medier innebär inte alltid nya arbetssätt. Traditionella arbetssätt i skolan kan förnyas genom att låta eleverna söka efter bilder på internet. En lärare i Älvsborg berättade att hennes elever skrev substantivsagor. De hade fått leta upp en bild på internet och genom den bilden skulle de hitta alla substantiv och sen så med hjälp av bilden skulle de skriva en saga. Sist skulle de markera ut alla substantiv i sin sagotext. Andra lärare i Älvsborg arbetade med bildspel eftersom de inte litade på att det trådlösa nätverket skulle fungera. Då hade eleverna samlat bilder från internet vid ett vid ett tillfälle då det trådlösa nätverket fungerade och sparat dessa bilder på sin dator. Sedan gick det att alltid använda dessa bilder.

*Ä-Y1: Vi har jobbat mycket med bildspel.
I: Bildspel, hur, det kan man ju inte maila hem och visa för föräldrarna.
Ä-Y2: Nej, de finns bara på datorn än så länge*

Lärare arbetade med att låta eleverna göra egna presentationer i olika teman. För att underlätta insamlandet av fakta kunde lärarna ge eleverna frågor. Ibland ramade lärare in villkor för elevernas arbeten.

Ä-Y: Det ska ju bara vara sådana här bilder som är gällande vårt arbetsområde, om de jobbar med hjärnan då ska det vara bilder på hjärnan och inte något annat där.

I: Du sätter gränser

Ä-Y: Det går inte annars.

Ä-Y: Jag har gjort bildspel i geografi där de har fått skriva om var sitt landskap i Sverige. Och då gjorde jag en mall först på min dator som jag har visat för alla och visat hur jag hämtar hem de här olika bakgrunderna så de ändå har fått se lite framför sig innan de ska försöka testa själva.

En lärare i den äldre generationen med låg nivå av mediekunnighet tog hjälp av sina elever i medieanvändningen under skoltid. Läraren berömde sina duktiga elever som hon ansåg klarade av tekniken väldigt bra utan hennes hjälp.

I: Men du jobbar även med Keynote på Mac, presentationer etc.

Ä-BB1: Ja ungarna kan ju det så det sköter ju de.

I: Och hur visar de upp det

Ä-BB1: Via projektorn inför klassen. De kopplar sitt och de gör det galant. De är så sköna. Ungefär – så sätt dig där nere så.

Men några lärare beskrev nydanande undervisning med hjälp av medier. En lärare i Tynnered berättade om ett försök i undervisningen som innebar att elever som tyckte att det var svårt att skriva hemläxor, kunde välja att filma sin presentation av läxan istället med kameran i sin elevdator eller med sin mobil. När eleverna hade NO-läxa som innebar att göra experiment hemma kunde eleverna filma sina experiment istället och visa det för klassen och lärarna tyckte att eleverna hade varit väldigt duktiga. De hade verkligen tagit det på allvar. - Hej och välkommen, - Nu ska vi se vad som händer när jag droppar i lite vatten i det här. Eleverna hade visat experimenten och helt plötsligt så upptäckte lärarna att några utav eleverna använde ord som de inte hade gjort tidigare och som de varken kunde skriva eller stava till. Men de använde orden när de skulle förklara och när de filmade. Nu hade lärarna bestämt att om man ville så filmade man, ville man skriva så skrev man. Det skulle inte vara något tvång åt något håll. Men lärarna hade några elever som hade svårt att skriva och när de filmade så gjorde de det så bra på en hög nivå. Förmågan att filma med sin mobil och sedan kunna föra över filmen till elevdatorn var en avancerad mediekunnighet. Medieproduktion kunde på så sätt för några elever verka som ett mer positivt sätt att visa sina kunskaper.

T-Y: Jag tycker att det är suveränt faktiskt, de kan få visa vad de kan utan att liksom att det här skriftliga ska sätta hinder för dem.

T-X: Så förändrar ju det vår bild av dem också.

En annan lärare som hade uppdrag som IKT-ansvarig berättade om hur hon hade arbetat med bloggar. I årskurs fyra hade hon startat med en klassblogg. Eleverna fick lyssna på en följetong med stöd av bloggen. Varje vecka fick två elever avlyssna kommande avsnitt och dokumentera avsnittet i

följetongen på bloggen. Därefter berättade eleven lite kort om avsnittet, innan klassen lyssnade på det. Samma klass hade även en låst klassblogg som ett socialt nätverk bara för klassen. Där kunde eleverna publicera berättelser om sitt husdjur eller någon kommentar om en teckning eller om vad som helst. Nu två år senare var det Göteborgs Stads webbportal Hjärntorget som eleverna använde.

Några lärare i Tynnered berättade om den bokblogg som de arbetade med. Även den här klassen hade haft låst blogg tidigare bara till de inbjudna eleverna i klassen. Denna nya blogg var öppen. Eleverna i en webbgrupp var involverade hur bloggen skulle utformas, hur den skulle se ut och vad den skulle användas till och vem den skulle vända sig till. Webbgruppen bestod av 3-4 elever tillsammans med en lärare och gruppen administrerade bokbloggen. Dessa elever hade fått lära sig hur de skulle hantera bloggen och om upphovsrätt och om det konto som användes för att lägga upp bilder på bloggen. Webbgruppen fick lära sig hur de kunde sprida målgruppen genom Facebook och Twitter så det var väldigt mycket som användes av verktygen som sociala medier bjuder på. Målen var att få många elever att läsa vad som stod på bloggen och att läsa egna böcker och skriva egna recensioner som de kunde få publicerade. Lärarna ville få eleverna intresserade av språket på ett annorlunda sätt. Denna bokblogg var öppen för syskon och föräldrar att kommentera på. Detta fungerade tack vare att läraren hade åtagit sig arbetet med att granska alla inlägg. Allt som blev publicerat på bloggen måste godkännas av läraren först. Det hade varit syskon som hade skrivit i bloggen, syskon som hade kommenterat: ”Oh vad spännande den här boken låter, vad kul ni har det. Jag saknar er för jag har gått på den här skolan förut”. Läraren uppfattade att klassens elever tyckte att det var ett roligt sätt att arbeta på.

T-X: Vi har en högläsningsbok som vi läser i och den har vi också diskuterat på bloggen lite så där. De har fått lite uppgifter: skriv vad ni tycker om det här så där och sen så har vi tystläsning i böcker men då har vi att de har boksamtal så då läser man en stund själv i sin bok och sen diskuterar man vad som händer i boken och vad man tror kommer att hända efter Adam Chambers teorier.

En annan lärare berättade om ett stort filmarbete som klassens elever arbetade med. Detta arbete hanterades av en lärare i den yngre generationen som hade ett specialintresse av film. Eleverna i årskurs fem hade läst deckare och eleverna i årskurs sex hade läst så kallade såpor. Sedan tittade klassen på programmet ”Skilda världar”, för att studera hur genren såg ut, vilka olika karaktärer man kunde finna i varje såpa och sen så skrev eleverna ett triangeldrama.

I: Och vem är det som bestämmer vad som ska vara med i filmen.

T-Y: Ja, vi har gjort det tillsammans, har vi gjort det. Vi har försökt ta med alla idéer. Sen är det ju vissa som kommer med mer idéer än andra men alla är med på ett sätt mer eller mindre liksom.

I: Är alla är överens?

T-Y: Nej, det har de inte alltid varit, då är det jag som har bestämt. Nej fast det har varit liksom, manus och sen såja, men då tar jag hem det och försöker renskriva det lite grand och då kanske jag ändrar lite eller tar bort nåt som jag kände det här kommer ju, fast det var nog inte så mycket. Jag la nog mest till saker. För att de skulle förstå

Elevers Val- resursen på skolorna användes ofta till att ge intresserade elever möjlighet till mer medieträning än vad de kanske kunde få annars. Lärare i en skola berättade om hur deras skola hade

organiserat Elevens val till tre heldagar istället för en timme i veckan under föregående termin. Eleverna hade då arbetat med att göra en egen film under dessa tre dagar och fått undervisning om kameravinklar och annan filmteknik.

T-Y: Och det har varit superkul. Då pratade vi också om vinklar och hur man får saker att hänga ihop och hur de kan springa in i bilden och fortsätta springa i andra bilden för att de ska springa åt rätt håll och hur de kan mötas och liksom väldigt mycket sådana där saker pratade vi om. Jättekul! Filmerna blev jättebra.

Elevens val-arbetet hade avslutats med filmfestival med popcorn för alla elever i fyran, femman och i sexan. Denna Elevens val-organisation hade blivit så lyckad att skolan skulle fortsätta på liknande vis även under den kommande terminen. Lärare berättade också om vad de planerade för mediearbeten.

T-Y. Ja, vi har inte gjort någon radio men vi har ju funderat på att göra roliga sändningar. Det finns ju mycket sådant det här men liksom, tiden tar slut, barnen går hem.

Elevernas medieproduktion utanför skoltid påverkade elevernas skolarbete och lärare som aldrig förr har haft en tanke på att gå in på webbportalen YouTube hade nu börjat tänka att det skulle vara viktigt för skolarbetet. Lärare uttryckte att de hade ett stort förtroende för elevernas kunskap i allmänhet.

Ä-BB1: Jag skulle tro att flertal elever laddar ner filmer och musik. Dom vet ju hur man gör, de har ju verktygen. Jag skulle vilja påstå att elever i allmänhet i fantastiskt duktiga på att spela dataspel, ladda ner musik, och att gå ut på sociala medier hela det här kittet.

Ibland blir det dock väldigt fel. En lärare berättade att elever lagt in flera filmer på YouTube och att det på en film deltog en vikarie utan att veta om det. Detta är olagligt eftersom alla deltagande måste ha gett sitt tillstånd. Det var en slump att läraren såg det och hon ansåg att hon var tvungen att ta upp det. Filmen hade fått försvinna från YouTube och läraren hade berättat för eleverna att om man är vuxen och skriver om chefen eller förstör för kollegor på arbetet, så får man sparken, man blir avskedad och då har man förstört sin framtid.

I: Läger eleverna in saker på YouTube?

Ä-X: ja, det har de gjort, det är de inte ensamma om det men det är viktigt att när man upptäcker det att man tar ansvar och lär dem.

I: Och hur pratar du om det då?

Ä-X: Jag sa att det är olagligt att man måste vara med på det.

Problem som kunde uppstå var också att elever kände sig tvingade av grupptricket att vara med på film som publicerades på YouTube och sedan kunde de ändra sig. Då visste eleverna inte hur de skulle ta bort filmen eller få någon annan att göra det. Enligt lärare förekom det filmer på YouTube som var ren mobbing och som elever hade publicerat ”på skoj”. Om det upptäcktes av förälder eller lärare ansåg lärare att det var viktigt att prata med eleverna om detta.

Ä-BB1: Ja, jag visar ilska. Sen pratar vi mycket om det här, de har ett väl utvecklat sinne för humor, allt är ju bara på skoj. Och då så säger jag alltid till dem det är skoj först när mottagaren också tycker att det är skoj. Tycker inte den som är utsatt att det är skoj då är det inget skoj. För idag tycker jag att alla kommer undan med att man skojar bara och då är det ju underförstått att den där dummern som utsattes

har ju ingen humor. Och det får vi vara vaksamma på. Man ska inte behöva ta emot eller bli utsatt. Vi kan ju bli inspelade också utan att veta om det.

På det viset kan övningen i medieproduktion även ge viktiga kunskaper i andra delar av mediekunnighet, till exempel sociala relationer.

Det visade sig var stora skillnader i hur lärare tänkte kring medier. Några av lärarna uppfattade inte att eleverna lärde sig så mycket av att använda medier. Dessa lärare upplevde att medier enbart skulle användas som verktyg och menade att elevdatorerna var ett hjälpmedel liknande en penna. Ibland använde man datorn, ibland använde man pennan. Det viktiga skulle vara att veta när man behövde använda vad, och i vilket syfte.

Ä-X: Det är därför det är så viktigt att man alltid har datorerna. För jag menar, tar man bort alla pennor så har man ju inte förutsättningarna.

Dessa lärares elever fick en helt annan medieundervisning än eleverna till de lärare som beskrev hur de använde medier för att förnya sin undervisning.

Lärare i några skolor i Älvsborg uttryckte att de inte vågade planera för att använda medier i sin undervisning när de inte visste om internet ska fungera eller inte.

Ä-BB1: Förra året kunde jag jobba mycket kreativt, vi gjorde filmer i iMovie ...//...Men vi har inte kunnat jobba på det sättet alls, utan man blir mer och mer styrd till läroböckerna istället för att vara kreativ, för att jag kan inte räkna med att datorerna funkar.

Dessa lärare beskrev hoppfullt att när skolans tekniska utrustning väl var i ordning skulle de minsann börja arbeta med medier i sin undervisning igen.

9.3 Medborgardeltagande via medier

Medborgardeltagande via medier innebär att kommunicera via medier för att påverka någon i samhället eller för att ta kontakt med någon samhällsinstitution. I årkurs 6 brukar eleverna få arbeta med val till Ungdomsfullmäktige och under valår i Sverige så arbetar de flesta klasser på mellanstadiet med valfrågor.

Lärare uppmärksammade att elever följer med mer nu vad som händer ute i världen än vad de upplevde att elever gjorde tidigare. Eleverna läser inte så ofta informationen i papperstidningen utan de läser om händelser på webbtidningar via internet.

Ä-Y: Och sen också att man får reda på så mycket Jag tycker att de blir så intresserade av saker de kanske sett på TV som till exempel i Japan, för ett kärnkraftverk, kan det hända här? Varför blir det så? Det väcks en massa frågor och då kan man så enkelt, liksom. Dels så tar de reda på det själv och det kommer ofta någon och säger: Vet du vad jag läste igår, , och då har de sällan läst det i tidningen utan varit på nätet.

En lärare berättade att hon hade fått höra att det var några elever i hennes klass som hade skrivit till en politiker på fritiden. De hade inte gjort det digitalt utan hade skickat en brev med frimärken på.

Ä-BB1: Det stod något i tidningen sen, jag fick aldrig se den tidningen

I: Men det är inget som du uppmuntrar eller?

Ä-BB1: Alltså jag kommer att göra det i sexan med tidningar till exempel tolka artiklar, skriva argumenterande för och emot, och skriva insändare, men kanske skicka iväg, det har jag liksom inte funderat på än.

Läraren hade inte tänkt på att eleverna kunde skicka digitala brev men skulle fundera på att göra det nästa gång hon hade årskurs sex. I årskurs sex kommer eleverna att vara med och välja till ungdomsfullmäktige

T-X: De är med och väljer till ungdomsfullmäktige nu också. Vi jobbade mycket med val då förra hösten när det var val. Då var det mycket fokus på media och hur det framställdes och vilka partier som finns och hur man kan tänka och vi hade väl till slut ett eget litet val också.

T-Y: Ja, de gjorde egna partier.

T-X: Så var det, precis, med egna valfrågor.

Några lärare i Tynnered beskrev att de drev ett internationellt medieprojekt. Detta arbete utfördes till stor del på fritiden men var ett arbete som dessa lärare tyckte var både viktigt och roligt.

T-X: Ett stort barnkonventionsprojekt

T-Y: Med UNICEF och då blir det så där väldigt mycket, så då ska man ha både möten och annat och sen ska man förbereda och vi har ju gjort ganska mycket i sådana här presentationer till olika saker vi ska göra. Det har jag enbart gjort på min fritid kan jag säga för det har inte rymts för att sitta och klippa ihop filmer eller visa vad barnen har gjort, det är fritid.

På frågan om det var någon kunskap angående medier som samhället krävde eller kommer att kräva av eleverna för att fungera som aktiva medborgare, var att betala sina räkningar via internet det som lärarna först kom att tänka på.

Ä-BB1: Jag tänker bara på att betala räkningar. Jag hörde om bankerna på småorter som lägger ner och förutsätter att folk har en dator hemma och kan betala via nätet. Kommer ju inte undan, det tycker jag är ett konkret exempel, man kommer inte undan. Hur man än gör. Kommer inte åt telefonkatalogen, föresten folk kommer ju inte ha fasta telefoner.

Lärare i den yngre generationen såg ingen framtid utan internet. Allt skedde via internet eller underlättades av hantering på internet.

T-Y: Men allt tänker jag, jag menar, söka jobb, allt som man ska söka och göra, alltså det sker på nätet och man måste kunna föra sig, jag tror det är jätteviktigt. Och sen den här biten med källkritik. ja, allt!

Ä-Y: Man kan göra väldigt mycket genom att gå in på internet, jag vet att jag haft kontakt med mitt försäkringsbolag här nu och det är alltid någon som säger: Du vet väl att du kan gå in och anmäla det här på internet. Nej, men det är väldigt mycket så. Har man inte internet så är det lite jobbigt.

Lärare i den yngre generationen såg inte alltid samhällsutvecklingen som enbart positiv. Nedmontering av service och mänskliga möten kommenterades av flera lärare. Lärarna uttryckte att de ansåg att all den service som man tidigare fick när man kunde gå in i butiker och banker, på något kontor, monterades ner bit för bit. Lärarna diskuterade att människor blev styrda mot ett IT-samhälle

där de skulle passa in. Om samhället tyckte att det var så mycket enklare och samtidigt monterade ner servicen hela vägen så blev det i alla fall svårare för invånarna om det skulle uppstå problem.

Ä-X1: Någonstans så måste ju barnen lära sig att hantera sin ekonomi.

Ä-X2: Det blir så abstrakt, det var mycket lättare tycker jag, när vi var små. En sån tioöres och så två såna 25-öres, alltså det var väldigt konkret vad vi handlade. Sen kom det liksom tjoo, tjoo, ner i en påse.

Ä-X1: Fortfarande pengar till godis och sådant men...

Ä-X2: Alla tror att det kommer att vara ännu mera, att en 13-åring har ett plastkort idag. Och de köper saker på nätet. Och de är inte medvetna om att man inte ska uppge vissa saker på nätet, det kan jag tänka med mina egna barn. Gladeligen tjongar de ut kortnummer.

Lärare var oroliga över att deras elever skulle förlora uppfattning om pengars värde i framtiden. Dessa lärare hade läst i tidningen att uppfattningar om pengars värde höll på att försvinna genom att man skötte bankaffärer på nätet, man betalade med ett litet plastkort så att hantera pengar var inte naturligt längre. Och pengars värde var någonting som dessa lärare ansåg vara skolans ansvar att lära eleverna eftersom de inte lärde sig det naturligt längre. Banken och Posten var inte längre fysiska platser där man kunde växla in pengar.

9.4 Sammanfattning - mediekommunikation

Det visade sig vara en stor spridning i lärarnas uppfattning om att använda sociala medier i skolorna. Det uttrycktes åsikter allt ifrån att förbjuda all användning av sociala medier i skolan, till att lärare använde sitt Facebook-lärarkonto till kontakt med eleverna föräldrar. Det var en stor förvirring kring undervisningen om sociala medier. Så stor förvirring att en lärare nästan bad om ursäkt för att hon hade undervisat eleverna om hur de skulle göra sina Facebook-konton säkrare, medan en annan lärare utan vidare undervisade alla sina elever om hur de skulle ställa in sina Facebook-konton på hög säkerhet och lärde sina elever hur de skulle anmäla kränkningar. Med fler och fler elevdatorer i skolan började fler och fler elever att utforska internet och risken för att kränkningar och mobbning skulle flyttas från skolgård till internet blev större. Det fanns en samstämmighet av att lärare var tvungna att ta upp problem i skolan även om dessa hade skapats på fritiden. Detta gällde även lärare som uttryckligen var emot användningen av sociala medier i skolarbetet.

Lärarna hade utvecklat det kreativa skapandet med medier genom den tekniska utrustning som hade skett i skolorna. Genom lärarnas personaldator sporrades lärare att använda medier i sin undervisning. Lärarna använde medier främst till att förstärka tidigare arbetssätt. Även lärare med låg nivå på sin egen mediekunnighet hade börjat skapa och visa film om elevernas skolarbete för föräldrar på elevernas skolavslutning. Medieintresserade lärare hade upptäckt nya, spännande arbetssätt genom att använda medier. Ett nytt sätt att arbeta var att låta elever med svårigheter att uttrycka sig i text få uttrycka sig genom film istället. Elever i några få klasser arbetade med bloggar och filmskapande. Enligt lärare skulle elevernas kreativa skapande med medier kunna utvecklas mycket om det dåligt

fungerande trådlösa nätverket kunde förbättras. Nu innebar svårigheterna att mediearbetet på internet med eleverdatorerna i stort sett hade upphört i några skolor.

Medborgardeltagande via medier verkar främst vara ett begrepp i skolarbetet med val till ungdomsfullmäktige och under valår i Sverige. Det framgick inte hur mycket medborgardeltagande det handlade om. Främst var det tillverkning av valaffischer och informationssökning om partier som eleverna arbetade med. Lärare uttryckte farhågor om att deras elever skulle förlora sin uppfattning om pengars värde när de inte längre hanterade några pengar ute i samhället, utan att all betalning skedde via betalkort och internt.

10. ANALYS AV ORGANISATIONERS BETYDELSE

Skolan som organisation kan på olika sätt hindra eller stödja lärarnas arbete. Organisationsforskning visar att det krävs kunskap om flera olika organisationsperspektiv för att skolledningen ska kunna förstå och stödja sina medarbetare i ett nytt sätt att arbeta i skolan med och om medier (Bastøe et al., 1996). En organisation ska skapa möjligheter till goda relationer, samt till gemenskap och grupptillhörighet för alla medlemmar och måste tillgodose människans behov av att bli bekräftad som en social varelse. Organisationen måste också ge medlemmarna möjligheter att ha en viss kontroll över sitt eget arbete och ge dem möjligheter att påverka arbetssituationen och bli erbjudna kompetensutveckling (Fröjelin & Wennbo, 1990). Medieutvecklingen i samhället kan beskrivas som snabba omvärldsförändringar och forskare har betonat betydelsen av att skolledaren bygger upp lärande organisationer. Snabba omvärldsförändringar ställer krav på medarbetarna att kontinuerligt lära och omsätta nyvunna kunskaper i praktiken (Ekholm et al., 2000). Lärarnas berättelser om hur de upplever sin verklighet i de två olika skolorganisationerna är samlade i tabell 3.

Tabell 3. Översikt - organisationers betydelse

	Älvsborg	Tynnered	Älvsborg + Tynnered
4. Mediekommunikation	En hel del händelser med nätkränkningar och nätmobbning, Undervisning om sociala medier	Lite nätkränkningar och nätmobbning	Några få lärare tillåter eleverna att kommunicera med dem via sociala medier
3. Kritisk medieförståelse			Egen tillverkning av läromedel för informationssökning, Informationssökning på lämpliga webbsidor
2. Medieanvändning	Elevdatorer används ofta som skrivmaskiner Stora svårigheter att spara eget samt elevernas digitala skolarbeten, Bara lärare använder Hjärntorget, Elevernas mobiltelefoner används till akut internet, Föräldrar får skicka frånvaro-sms till lärarens privata mobiltelefon	Elevdatorer och Hjärntorget används som ett verktyg i skolarbetet IUP finns redan på Hjärntorget Arbets tid används för hjälp till föräldrar med utländsk bakgrund att förstå Hjärntorget	Ser strömmande film och film från YouTube istället för att låna filmer på skolcentral, Hämtar akut information till skolarbetet direkt via internet, Stora problem för eleverna att fortsätta arbeta med medier hemma om de inte hade egen elevdator
1. Omgivande miljöfaktorer	God medieutrustning, Dåligt fungerande trådlös internetuppkoppling, Saknar rektorsstöd	Brist på medieutrustning, Fungerande trådlös internetuppkoppling, Stöd av rektorerna	Saknar akut stöd av IKT-ansvariga i skolan, Saknar möjlighet till egen vald mediefortbildning på arbetstid
	Älvsborg	Tynnered	Älvsborg + Tynnered

Kommentar - Tabellen ska läsas nerifrån och upp, enligt modellen av perspektiv av mediekunnsighet, se figur 3.

Analyserna ifråga om organisation belyser hur organisationer har betydelse för hur lärare uppfattar begreppen mediekunnighet och på den syn på medieundervisning som lärarna har förmedlat i intervjuerna. Olika organisationsperspektiv, ett strukturellt, ett symboliskt, ett kulturellt, ett "human resource" perspektiv och ett politiskt perspektiv (se till exempel Arksey & Knight, 1999; Campbell et al., 1990; Cox, 1993; Enochsson, Rizza, & Organisation for Economic Cooperation and, 2009; Europarådet & Europaparlamentet, 2011; Fast, 2008; Pfeffer, 1992; Thompson, 1967) kommer att ligga till grund för analysen av organisationen betydelsen utifrån vad lärarna uttryckte i sina intervjusvar. Kapitlet avslutas med en sammanfattande översikt över likheter och olikheter mellan de två organisationer som har ingått i studien.

10.1 Ett strukturellt organisationsperspektiv

Ett strukturellt organisationsperspektiv innebär möjligheten att upptäcka de mål och uppgifter som medlemmarna anser att organisationen framhåller som viktiga. Strukturen visar på fördelningen av ansvar och uppgifter, på vilka som är överordnade och underordnade och på formella kanaler för kommunikation och information. Organisationsstrukturen synliggörs genom organisationsöversikter, organisationsplaner och beskrivningar av uppgifts- och ansvarsfördelning. Strukturen speglar mål, uppgifter och den omgivning som organisationen verkar i (se till exempel Enochsson et al., 2009; Thompson, 1967). Till ett strukturellt organisationsperspektiv hör frågor om skolornas medieutrustning och internetuppkoppling, stöd av IKT-ansvariga i skolan, mediefortbildning samt stöd av rektorena.

Älvsborgs rektorsområde har sedan år 2007 satsat mycket på vad de kallade ett IKT-utvecklingsprojekt. Sedan sammanslagningen i januari 2011 har Tynnered haft ett år med stor satsning på tekniska medier, personaldatorer och teknisk utbildning när studien utfördes. I början av år 2012 gav lärarna nu en bild av att skolorna i Älvsborg var väl utrustade med datorer och andra tekniska artefakter. Men det trådlösa nätverket i flera skolor i Älvsborg fungerade så dåligt att lärarna upplevde att de för säkerhets skull behövde dubbelplanera så att de till exempel kunde se strömmande video från personaldator ifall det inte skulle fungera att arbeta med elevdatorerna och det trådlösa nätverket. Det fanns skolor som trots bra datorutrustning inte använde datorer och internet med eleverna, eftersom det trådlösa nätverket upplevdes fungera så dåligt. Då användes elevdatorerna som skrivmaskiner istället. Detta innebar att inte heller Göteborgs skolors webbportal Hjärntorget användes, något som Göteborgs Stad önskar. I Tynnered ansåg lärarna att det trådlösa nätverket fungerade utmärkt, men där var inte den tekniska utrustningen av skolorna lika utvecklad. Tillgång till fler elevdatorer önskades av många lärare.

Lärarna i Älvsborg ansåg att det var ett stort problem med att spara sitt eget skolarbete och elevernas arbeten. I Älvsborgs skolområde efterfrågades extra hårddiskar till att kopiera på (back-up) och ett USB-minne till varje elev. En möjlig orsak till skillnaden mellan områdena kan vara att datorerna i Älvsborg hade börjat bli slitna och lärarna har varit med om att datorer som hade skickats till Mac-support kom tillbaka till skolan med allt innehåll raderat, eftersom detta var billigare än att försöka rädda innehållet i datorn. I Älvsborg hade de haft personaldatorer och elevdatorer längre än i Tynnered. En annan skillnad kan vara att det trådlösa nätverket i Älvsborg upplevdes som opålitligt och därför upplevde lärarna att det var omöjligt att förlita sig på att spara på skolportalen Hjärntorget eller på annat sätt på internet. En följd av elevernas problem med att fortsätta sina skolarbeten hemma ifall det bara fanns Pc-datorer i hemmen, hade blivit att föräldrar i Älvsborg hade börjat köpa hem Mac-datorer eftersom skolan använde sådana datorer. Det kan inte vara fel att föräldrar försöker stötta sina barns skolarbete, men det väcker tankar om huruvida den jämlika skolan existerar.

En tydlig skillnad mellan de två skolområdena var att det endast var i Älvsborg som lärarna uttryckte att de nu hade större möjligheter att stödja elever med särskilda behov. Dessa elever hade stor nytta av den nya tekniken och lärarna beskrev hur elever med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi kunde få hjälp med datorernas talsyntes. Alla skolor i Älvsborg var utrustade med ett högtalarsystem i klassrummen som lärare uttryckte skulle vara särskilt bra för elever med svårigheter som ADHD och elever med koncentrationssvårigheter. Det är möjligt att det i Älvsborg fanns speciallärare med högre grad av mediekunnighet än i Tynnered och att speciallärarna i Älvsborg hade drivit frågan till rektor om hur elever med särskilda behov kunde få fördelar av de nya tekniska medier som skolorna hade utrustats med. En annan förklaring kunde vara att det en längre tid hade funnits god tillgång till medier i Älvsborg. I Tynnereds skolområde med tradition av satsning på skolbibliotek och läsning omnämndes inte dessa tekniska fördelar för barn med särskilda behov. I Tynnered med tradition av olika läsprojekt, lyftes istället frågan om böcker intalade i Daisy-systemet för synsvaga elever skulle kunna överföras digitalt till elevernas mobiltelefoner och läraren hade planerat att diskutera frågan med sin rektor. Denna möjlighet till stöd för elever omnämndes inte alls i Älvsborg.

I Tynnered arbetade redan några lärare med att ha elevernas individuella utvecklingsplaner (IUP) på Hjärntorget. Lärarna i Älvsborg arbetade i arbetsgrupp för att utveckla egna mallar för dessa utvecklingsplaner. Flera lärare i Älvsborg uttryckte att de skulle börja arbeta med de individuella utvecklingsplanerna i Hjärntorget vid sommaren år 2012, och flera lärare uttryckte oro och missnöje med detta.

När det gällde lärarnas upplevelse av IKT-supporten, eller som lärarna uttryckte det, IT-supporten, på de enskilda skolorna, uttryckte lärare i båda skolområden att det var svårt att få teknisk hjälp när det behövdes under skoltid. Skolor hade inte längre någon egen vaktmästare på plats som kunde rycka in på kort varsel och hjälpa till, som de hade haft för cirka 10 år sedan. För att inte den tekniska delen

skulle ta överhand vad det gällde tidsaspekten, ansåg lärarna att det pedagogiska och det tekniska uppdraget borde finnas hos olika medarbetare. Likaså skulle en tydlig ansvarsbeskrivning för dessa medarbetare samt de tider som fanns tillgängliga för IT-stöd varje termin skrivas för varje skola och alla medarbetare skulle få tydlig information om detta.

Lärofortbildning visade sig vara viktig för att underhålla intresset för lärare att utveckla sin mediekunnsighet. Vissa lärare fick gå externt anordnade fortbildningskurser där det viktigaste budskapet var att inte använda de digitala redskapen till likadan undervisning som de hade bedrivit tidigare. Sådan fortbildning upplevdes vara en mycket bra utbildning av de deltagande lärarna, och liknande utbildning skulle kunna anordnas internt för all personal i Västra Göteborg. Lärarna i min studie i Tynnered som hade gått kursen var mycket entusiastiska till att lära kollegor och att själv fortsätta utvecklas.

Lärare från Älvsborg efterlyste ett uttalat stöd från rektor att utveckla mediet arbetet med eleverna och att arbeta med de tekniska medierna, inklusive elevdatorerna. Lärarna i Tynnereds skolområde uttryckte att de sporrades av stöd från skolledningen att prova och utveckla sitt pedagogiska arbete på arbetstid med de nya tekniska hjälpmedel som skolorna utrustades med. Lärare uttalade att det gällde att komma i kapp vad de trodde att utvecklingsnivån var i skolorna i Älvsborg. Lärare från både Älvsborg och Tynnered framförde önskemål om en arbetsplan för medieundervisning. Det är rektorn på den enskilda skolan som ska se till att verksamhetsplaneringen dokumenteras i en arbetsplan (Lindkvist & Magnusson, 1999) och denna önskan av lärarna visar på behovet av en sådan arbetsplan.

När lärarna så tydligt efterlyste tydliga budskap från sina rektorer om vad och hur de skulle arbeta med medier, visar det att om rektorerna inser sin starka ställning och den påverkan som de har på vad lärarna anser sig kunna prioritera i all den verksamhet som läraryrket bör innehålla, skulle medieundervisningen på skolan kunna utvecklas i stor utsträckning. Om skolledningens syfte var att få sina medarbetare att tillsammans med sina elever få kunskap om olika medier, både traditionella och digitala - skulle detta tydligt kunna uttryckas varje termin eller åtminstone varje läsår, för att påminna medarbetare och för att ge nya medarbetare tydliga signaler om att skolledningen ansåg att det var ett viktigt skolarbete.

10.2 Ett symboliskt organisationsperspektiv

Genom att ta ett symboliskt organisationsperspektiv finns en möjlighet att upptäcka symboler, ritualer och ceremonier som uppfattas som viktiga för lärarna i skolan och som kan påverka lärarnas undervisning. (se till exempel Campbell et al., 1990).

Ett exempel på det symboliska perspektivet är att lärare gav uttryck för att om fortbildning hade erbjudits på arbetstid, det vill säga dagtid, skulle detta visa att skolledningen tyckte att det var en viktig fortbildning. Bara i Tynneredsområdet gav lärare uttryck för att skolledningen uppmuntrade

sina medarbetare att använda konferenstid varannan vecka till att utveckla sina kunskaper i medieanvändning. Att ge konferenstid för medarbetare att lära sig av varandra, att delge sina kollegor bra användartips och bra fungerande arbetssätt, verkade vara ett uppskattat sätt och en framgångsrik väg. Ett annat exempel på symboliskt perspektiv var att förlägga medieundervisningen om dator - och internetkunskap till det som i skolans värld kallas Elevens val, vilket betonade vikten av ett undervisningsområde som inte hade ämnesstatus. Elevens Val organiserades lite olika på skolorna men vanligt var att denna aktivitet skedde under en dag i månaden eller två timmar varannan vecka. Eleverna delades in i olika grupper delvis efter eget val och lärare som var intresserad av olika ämnen undervisade. På så sätt kunde elever som inte hade medieintresserade lärare ändå få medieundervisning i skolan.

I Tynnereds skolområde uttryckte lärare att de genom att arbeta med Hjärntorget hade fått kunskap om svårigheter för elever att spara skolarbeten på Hjärntorget. Detta gjorde att en strategi för att spara skolarbeten på Hjärntorget uttrycktes genom att lärarna ville att eleverna först skulle spara på annat sätt och sedan lägga helt färdiga arbeten på Hjärntorget så att de själva, föräldrar och kamrater kunde beundra ett färdigt resultat. Att kunna visa upp fina skolarbeten på skolans webbportal kunde också visa skolledningen att lärarna var medvetna om rekommendationen att varje klass skulle ha en klassaktivitet på Hjärntorget och att läraren var duktig på att sköta detta. Det symboliska perspektivet kan ge en förklaring till varför skolledningen ville publicera alla protokoll i kommunens skolwebbportal Hjärntorget. Officiellt var det för att spara papper, men symboliskt kan det ha varit att signalera till personalen att det var viktigt att lära sig att använda Hjärntorget.

10.3 Ett kulturellt organisationsperspektiv

Ett kulturellt organisationsperspektiv uppmärksammar organisationsmedlemmarnas normer, attityder och oskrivna regler. Organisationens kulturer kan avgöra innehållet i formerna för organisationens vardagsarbete (se till exempel Cox, 1993). När man studerar organisationer i ett kulturellt organisationsperspektiv försöker man även förstå de förväntningar som påverkar människor där, hur de tänker, känner och handlar.

Det kulturella perspektivet kan förklara varför inte kollegor ville fråga om hjälp angående sin medieundervisning till skolans IT-ansvarig så länge det inte fanns tydliga arbetsuppgifter, samt extra tid för skolans IT-ansvarig. Ingen lärare ville utsätta sina kollegor för otillbörlig extra arbetsinsats när de själva kände att de hade fullt upp med sin egen undervisning. Hade man däremot en arbetskollega som var intresserad av medier och som arbetar ett klassrum precis bredvid, var det lite lättare att snabbt fråga och få hjälp. Lärare i Älvsborg uttryckte att de skulle kunna utveckla sin egen och elevernas mediekunnande i hög grad om någon kollega på skolan skulle få i uppgift att komma in i olika klasser för att starta upp olika skolarbeten där medier skulle användas på nya sätt. Det ansåg

även viktigt att det skulle finnas tydliga arbetsuppgifter och extra tid för skolans IT-ansvarig, liksom en tydlig organisation.

Om organisationens kultur indirekt föreskriver att medier ska användas i skolarbetet, kan detta förklara att lärarna använder nya medier på liknande sätt som de alltid har gjort, till exempel nu ser strömmande film och film från YouTube istället för att låna filmer på skolcentral. När lärare fick frågor om kritisk mediekunnighet var informationssökning på internet det första de tänkte på. Detta var något som verkade vara något självklart i skolorna, och något som gjorde att lärarna både tog arbetstid för att hitta lämpliga webbsidor och ibland även tillverkade egna läromedel för informationssökning till sina elever. Med tanke på modellen av olika perspektiv på mediekunnighet var det främst ”ett tillämpat kritiskt beteende på internet” som lärarna uppfattade som kritisk mediekunnighet. Områden som förståelse av olika medieinnehåll, olika genrer och om hur de kunde påverka elevernas åsikter och attityder, och kunnskap om olika medier och dess regler var det ytterst få lärare som uttryckte sig om.

Genom att ta detta kulturella perspektiv går det att förstå varför lärare i Älvsborg utsatte sig för risken att logga in på elevdatorerna med sin egen inloggningskod bara för att få undervisningen att fungera. Det förväntades av lärare att de skulle använda den tekniska utrustningen och om man inte klarade av det så upplevdes det som ett misslyckande.

I båda organisationerna skulle elevernas individuella utvecklingsplaner komma att publiceras digitalt på skolwebbplattformen Hjärntorget. Lärare från både Älvsborg och Tynnered uttryckte att de var tveksamma angående säkerhetsaspekten. De var också oroliga utifrån sina erfarenheter för att det skrivna ordet i omdömena skulle tolkas på felaktigt sätt när föräldrar och elever tolkade det som var skrivet utifrån sina erfarenheter. Lärare i Tynnered uttryckte att föräldrar med ursprung från andra länder har det extra svårt att förstå hur de ska erhålla information om sitt barns skolarbete på Hjärntorget.

I Tynnered tillät lärare eleverna att spara sina skolarbeten på Facebook för att kunna ta hem digitala skolarbeten. Elever kunde kommunicera med sina lärare om skolarbete via Facebook även om de inte tilläts vara ”vänner”. I Älvsborg hade vissa skolor helt förbjudit användandet av Facebook på skoltid och ingen lärare uttryckte att de lät elever spara skolarbeten där.

Det var främst lärare i Älvsborg som diskuterade svårigheter med elevernas medverkan i sociala medier, till exempel på Facebook. Detta kan bero på att eleverna i Älvsborg hade arbetat en längre tid med elevdatorer och då lärt sig mer om hur man skulle kunna göra. Lärarna var eniga att de var skyldiga att på skoltid försöka lösa eventuella konflikter, även om de hade uppkommit på fritiden. En lärare i den yngre generationen uttryckte ”skamset” att hon till och med hade undervisat sina elever

om hur de skulle justera inställningen på Facebook så att bara elevernas vänner skulle kunna se de fotografier som eleverna publicerade. Detta gjorde läraren efter att hon hade insett hur lite eleverna visste om hur fotografier kunde missbrukas om de publicerades offentligt. Skälet till lärarens osäkerhet om hon skulle skämmas eller inte, var konflikten mellan hennes egen uppfattning att hennes elever behövde lära sig detta, och skolans kultur att de sociala medierna var något som bara skulle användas på elevernas fritid.

10.4 Ett ”Human resource” –perspektiv på organisationen

Ett ”Human resource” - perspektiv på organisationen beskriver det mänskliga samspelet inom organisationen (se till exempel Europarådet & Europaparlamentet, 2011). Trygghet är viktigt och lärare som är trygga och känner arbetsglädje och förstår vad som förväntas av dem, kan göra ett bättre arbete än lärare som inte gör detta. Inom ”Human resource”-tänkandet är man bland annat inriktad på att människor producerar bättre och mer, om de trivs med sitt arbete. Den professionella kulturen som präglas av objektivitet, konkurrens och ekonomisk styrning ställs mot en gemenskapskultur som kännetecknas av social kompetens, personliga relationer och samarbete. En hög förändringstakt innebär kontinuerlig omställning och utveckling. Komplexiteten och förändringarna kan skapa osäkerhet och oklarhet för personalen i organisationerna. Bra relationer mellan organisation och anställda samt mellan organisation och samhälle är en förutsättning (se till exempel Arksey & Knight, 1999). Om skolan som organisation beskrivs i ett ”human resource”-perspektiv, beskrivs det mänskliga samspelet.

När lärare var positiva till att lära sig nytt och när de kände sig uppskattade av sina rektorer, till exempel genom att få träna sin mediekunnighet på konferenstid, blev arbetsklimatet tillåtande och stor utveckling kunde ske. När lärare kände sig otrygga och otillräckliga, ville de synas så lite som möjligt och förminskade sig själva.

Genom att ta detta perspektiv kan man få en förklaring till varför olika lärare på samma skola uppfattade skolledningens inställning till medieundervisning på helt olika sätt. En otrygg lärare frågar inte sin rektor i onödan. En otrygg lärare upplevde det kränkande när rektorn begärde en motivering till varför läraren ville få kursavgiften betald när läraren önskade delta i en egen vald fortbildningskurs på kvällstid. I samma skola uttryckte två lärare två helt olika verkligheter. En lärare hävdade att det inte fanns avsatt tid för att PIM-utbilda sig, medan två andra lärare i samma skola hade en helt annan uppfattning. Kanske berodde denna skillnad på att de lärare som sa att tid fanns, aktivt hade sökt upp informationen själva.

Lärare i Älvsborg uttryckte att det skulle ge en trygghet att veta vem man kunde vända sig på skolan när det gällde tekniska medieproblem och även när man kunde göra detta. I Tynnered gjorde osäkerheten om vem som skulle få nya elevdatorer i klasserna en del lärare otrygga. Även om lärare

visste att det krävdes att arbetslag eller grupper av lärare skrev en ansökan om att få så kallade 1:1-datorer, en dator till varje elev, upplevdes inte urvalet tydligt för lärarna eller rättvist för eleverna. Möjligheten att bli uttagen av rektor att bli tillfrågad om att få en veckas fortbildning på arbetstid i London och få besöka mediemässan Bett, upplevdes inte rättvist av lärare, eftersom det inte gällde alla lärare och reglerna kring uttagningen verkade vara oklara.

Endast i Älvsborg uttryckte en lärare spontant att det kom någon utomstående person för att introducera hennes elever för Mac-datorerna. Det är möjligt att detta skedde för att rektor önskade stötta denna lärare att känna sig trygg och bekväm med de nya datorerna. Ett annat sätt att känna sig trygg är att som lärare få fortsätta känna sig duktig på Pc-datorer och få fortsätta ansvara för medieundervisningen och arbeta med Pc-datorer på "Elevens Val", fast eleverna arbetade på Mac-datorer i sitt vanliga skolarbete.

Trygga lärare i både Älvsborg och Tynnered vågade välja okonventionella arbetsmetoder. Detta kunde vara att låta föräldrarna skicka frånvaro-sms till lärarens privata mobiltelefon på morgonen, att tillåta eleverna att kommunicera med dem via sociala medier, och att tillåta eleverna att använda sina mobiltelefoner för informationssökning.

Lärare uttryckte att alla problem med elevers inloggning var frustrerande och tyckte att organisationen av användarnamn och lösenord motarbetade sig själv. Lärare uttryckte att flera kranskommuner inte hade denna begränsning på bara tre försök för att sedan låsa lösenordet, och att kranskommunerna använde även mer elevvänliga lösenord som var lätta för eleverna att komma ihåg, vilket upplevdes uppmuntrande av lärare. På så sätt kan det uttryckas att dessa kranskommuner har lyckats mer framgångsrikt med "Human resource-perspektivet" än Göteborgs kommun.

10.5 Ett politiskt organisationsperspektiv

Ett politiskt organisationsperspektiv synliggör makt och konflikter som kan påverka medlemmarnas handlingar. Man utgår ifrån att det finns olika intressekonflikter i en organisation (se till exempel Pfeffer, 1992). Om skolan beskrivs i ett politiskt perspektiv handlar det om olikheter beträffande åsikter, positioner och inflytande (Fröjelin & Wennbo, 1990). Makt är det medel som avgör konflikter och som styr beslut i en organisation. Skolor är olika utifrån maktperspektiv och rektors roll blir avhängig av det mönster som råder på den enskilda skolan.

Lärarna använde medier i sin undervisning och gav uttryck för att de var medvetna om att deras skolledare önskade detta och att skolans styrdokument krävde det. Genom att ta ett politiskt perspektiv kan man förstå lärares uppfattning om att skolans lärare fick olika förutsättningar i fråga om medieutrustning och medieutbildning. I intervjumaterialet finns det uttalade åsikter om att bara vissa lärare kunde få utbildning på arbetstid. Då en lärare hade frågat sin rektor om att få gå en kurs på arbetstid, blev hon uppmanad att motivera varför och denna uppmaning uppfattades som en

förolämpning av läraren som kände sig mindre värd vid tillfället. (Denna händelse skulle även kunna hänföras till det kulturella perspektivet och även till ”Human resource”-perspektivet.) Det politiska perspektivet kan också förklara personalens ovilja på en skola med starka fackliga förtroendevalda lärare att utföra datakurser på deras förtroendearbetstid i veckan som lärare själva ska kunna förfoga över till bland annat planering och reflektion. Denna förtroendetid kan inte rektorerna formellt bestämma över, men skolans rektor kan tydligt visa vad som är uppskattat av skolans ledning.

Inom detta perspektiv kan den makt och kraft ingå som de mediekunniga lärare hade i sitt skolarbete som förhindrade att deras elever uppträdde på ett fullt och negativt sätt genom medier på fritiden. Detta skedde genom att lärarna med sina egna kunskaper undervisade eleverna om ett bra uppträdande på internet och tränade eleverna att använda medier i olika former. Denna makt hos lärarna kan även förklara att dessa lärare med hög nivå av mediekunnighet inte ansåg sig ha problem med att deras elever uppträdde på ett negativt sätt i hanteringen av sociala medier.

10.6 Sammanfattning

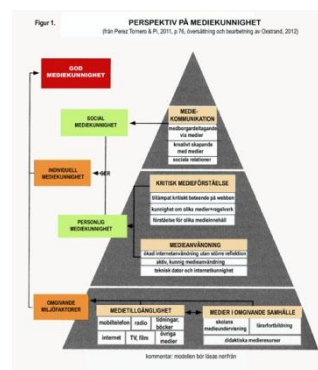
En sammanställning i tabell 3. visar hur lärarna upplevde sin verklighet. Tabellen bygger på modellen för olika perspektiv på mediekunnighet, se figur 3 eller förminskad figur här.

Tabell 3.

Tabell 3. Översikt - Hur olika organisationer har betytt för lärarna
Källa: Utdrag ur den svenska och eng. utgåvan av rapporten om mediekunnighet, s. 102-103.

	Älskling	Försvaret	Älskling + Försvaret
1. Medie-kompetens	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering
1. Användning av medier	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering
2. Medie-undervisning	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering
3. Medie-användning	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering
4. Medie-omgivning	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering	En del av mediet och utbildningsplanering

Figur 3.



Om tabellen jämförs med figur 3 framkommer det att lärarna främst beskrev de grundläggande nivåerna med medietillgänglighet och omgivande miljöfaktorer samt medieanvändning. Det var även i de områden som skillnaden mellan organisationerna var tydligast. Lärarna var upptagna med att lära sig hantera den nya tekniska medieutrustningen och skaffa sig en grundläggande användarkompetens.

Det som inte visas alls i tabellen är också intressant. Det finns ingen skillnad angående den kritiska medieundervisningen utan med en stor samstämmighet uttryckte lärarna att kritisk medieförståelse enbart handlade om att lära sig att söka bra och riktig information på internet. Att kritisk medieförståelse enbart skulle handla om detta motsägs kraftigt av forskare och EU-kommissionen, se bilaga 2.

En skillnad mellan organisationerna i den högsta nivån i tabell 3 som handlade om mediekommunikation, kunde upptäckas. Flera lärare i Älvsborg uttryckte händelser med mobbningsinslag via sociala medier, vilket knappast någon lärare i Tynnered gjorde. En förklaring till detta kan vara att Älvsborgs elever hade haft tillgång till elevdatorer en längre tid och därmed hade erövat en större kunskap om hur man kunde publicera fotografier och filmer på sociala medier. När mobbning eller kränkningar upptäcktes fanns det en enighet hos lärarna i båda organisationerna om att skolan hade ett ansvar att diskutera händelsen med eleverna oavsett om aktiviteten hade skett på skoltid eller inte.

11. ANALYS AV GENERATIONERS BETYDELSE

Studien använder generationer på det sätt som Aroldi och Colombo (2007) kallar för sociala generationer. Ålder ska då ses som en guide till den generation som delar en given historisk tidsrymd, att de är ungefär i samma ålder, och konfronterar samma kulturella miljö precis som de mediala system som är tillgängliga och de medieprodukter som de använder sig av. Detta perspektiv tolkar generationstillhörighet som en form av subkulturer som skapas av både objektiva faktorer så som mediasystemutveckling och utbildningssystem och innehåll, och av subjektiva faktorer så som egna upplevelser av sin tids miljö under samma ungdomstid.

Studien har visat att även om lärare i den yngre generationen själva använder digitala medier mer än lärare i den äldre generationen, så är det ingen stor skillnad i den undervisning som lärarna ger eleverna i mediekunnighet. Däremot finns det skillnader i lärares attityder till medieanvändning. Studiens resultat visar att den yngsta generationens lärare verkar ha en mer tillåtande attityd när det gäller medieanvändning och tillåter till exempel elever att använda mobiltelefoner under lektionstid både för att söka efter information med och till att lyssna på musik under självständigt skolarbete. Lärare från olika generationer hade också olika inställning till mediefortbildning. Den yngre generationen uppskattade inte en sammanhållen mediefortbildning för all personal i en skola, då dessa lärare ansåg att den gemensamma medieutbildningen var på för låg nivå.

11.1 Översikt över generationernas betydelse

Efter den första övergripande analysen och resultatbeskrivningen av lärarnas hela intervjuvar upptäcktes knappast någon skillnad alls mellan olika generationer av lärare. Först efter att ha delat upp intervjuvaren från den första och den andra delen av intervjuerna, kunde en skillnad i svaren synas. En tanke med denna första samtalsdel var att förutom att ta del av lärarnas spontana uttryck, få möjlighet att upptäcka mönster i samtalen, till exempel om olika generationsgrupper startade samtalen på olika sätt eller om diskussioner i de olika organisationerna visar på olika mönster. Lärarna blev ombedda att skriva ner 5-6 ord eller uttryck som de kom att tänka på när de såg ordet mediekunnighet och sedan i samtal utveckla vad de menade med sina ord och uttryck, se förklaring i kapitel 5.

Tabell 4. Översikt - generationernas betydelse

Översikt – generationernas betydelse

I tabell 4 beskrivs de skillnader i vad lärarna i olika generationer valde att diskutera. Förklaring till de olika generationsgrupperna finns i kapitel 3. Likheter som att alla generationers lärare efterlyste bättre teknik, flera elevdatorer och större tillgång till snabb, didaktisk mediehjälp ute på enskild skola har inte tagits med i tabellen.

Tabell 4. Generationers betydelse

Kommentar: Tabellen bör läsas nedifrån och upp i enlighet med modellen för perspektiv av mediekunnighet

	BB1 Lgr-69 födda år 1946 -1964	BB2 Lgr-80 födda 1955-1964	X Lgr-80+Lpo-94 födda år 1965- 1976	Y bearbetning av Lpo-94 år 2006 födda år 1977- 1995
4. Mediekommunikation			Absolut inte vän med elever på Facebook Använder skolportalen Hjärtorget motvilligt till information.	Nätmobbing via sociala medier – undervisning om sociala medier lärarkonto på Facebook Aktiv användning av Hjärtorget
3. Kritisk medieförståelse	Källkritik av TV-program, böcker och tidningar	Tillverkar egna läromedel i informations-sökning =lämpliga webbsidor	Informationssökningsträna uppslagsverk i bokform – och via internet Tekniska problem förhindrar användningen	Kritisk förståelsetext ifrågasätta filmer på YouTube, använder Wikipedia tillsammans med andra källor, jämför Reklam i genusperspektiv – skapa affisch
2. Medieanvändning	Titta rpå DVD Böcker, tidningsläsande, Informations-sökning till tidningsskapande	Strömmande film från GR utbildning, Informations-sökning till affisch Träna på program på datorer Reklam- påverkan av tidningar och TV	Arbetar med läst skollogg Eleverna använder datorn som skrivmaskin Datorn som hjälpmedel till barn med särskilda behov	Elevernas mobiler får användas för inormationssökning Lärarna spelar datorspel på fritiden, Öppen skollogg, Eleverna får använda sina datorer kreativt, tex filma experiment hemma
1. Omgivande miljöfaktorer	Böcker, tidningsläsande Mobiltelefon-förbud på skoltid – minskar skolans ansvar	Datorer ses som tekniska verktyg Datorprojektor till lärardator	Datorprojektor till lärardator Strömmande film från Gr-utbildning	Datorvana-dator tillgång Mobiltelefoner – inget problem i skolan för elever kan hantera dem
	BB1 Lgr-69 födda år 1946 -1964	BB2 Lgr-80 födda 1955-1964	X Lgr-80+Lpo-94 födda år 1965- 1976	Y bearbetning av Lpo-94 år 2006 födda år 1977- 1995

* Medier innefattar förutom medier även olika medieartefakter

Kommentar: Tabellen bör läsas nedifrån och upp i enlighet med modellen för perspektiv av mediekunnighet

11.2 Skillnader mellan de äldre och de yngre generationerna

Tidigare i kapitel 3 diskuterades medieerfarenheter för olika generationer av lärare under deras uppväxt och som lärare. Resultatet i översikten av generationers betydelse för lärares uppfattning om begreppet mediekunnighet, kommer att beskrivas mer utförligt här nedan. För att tydliggöra skillnaderna har begreppen äldre generationers lärare och yngre generationers lärare valts istället för de fyra generationsbeteckningar som återfinns i tabellen. Beskrivningen följer rubrikerna till vänster i tabellen, det vill säga de omgivande miljöfaktorerna, medieanvändningen, kritisk medieförståelse samt mediekommunikation.

De äldre generationerna

När det gäller de omgivande miljöfaktorerna så var det enbart de äldsta generationerna i båda organisationer som pratade om vikten av böcker i klassrummet. Lärare i de äldsta generationerna uttryckte att de fortfarande använder uppslagsverk i bokform och hellre använde kassettspelare och Cd-spelaren än sin dator när läroböckernas innehåll skulle kompletteras. En lärare i den äldsta generationen uttryckte att hon visste att det fanns en TV-apparat kvar på skolan men att inte ens hon hade använt den på längre. Generationen Baby Boomers har haft erfarenhet som lärare att på slutet av 70-talet tacksamt ta emot skolföräldrars avlagda svart- vita TV-apparater till skolan. En färg-TV som nu bara stod och samlad damm i skolan kunde säkert upplevas som sorglig (se kapitel 3).

Lärare i de äldre generationerna använde medier och skapade med medierna en förstärkning av sin traditionella undervisning. Lärare utgick ofta ifrån traditionella medier, till exempel böcker och tidningar, även när de använde nya, digitala medier. Lärarna använde sin personaldator, internet och projektorn i taket för att visa strömmande film istället för att som förut rekvirera och stå i kö på AV-centralen och få vänta på att filmerna skulle skickas till skolan. Lärarna använde dokumentkameran för att på ett enkelt sätt visa alla eleverna bilder i en bok vid högläsning. Göteborgs Stads webbportal Hjärntorget använde dessa lärare så lite som möjligt.

Många lärare i de äldre generationerna menade att elevernas mobiltelefoner skulle vara avstängda helt under skoltid. Flera av dessa lärare ansåg att det fortfarande behövdes en gemensam skolregel som förbjöd användandet av mobiltelefoner under skoltid i syfte att minska skolans ansvar. Dessa lärare hade troligtvis själva lärt sig med småstegsmetoden, steg för steg, en sak i taget, individuellt och allvarligt, och utgick då ifrån att barn lärde sig bäst på precis likadant sätt. Eftersom lärare i de äldre generationerna ofta själva inte behärskar att använda olika medier samtidigt, kan de ha svårt att förstå att en del barn i vissa sammanhang kan arbeta bättre i skolan om de samtidigt kan få lyssna på musik eller att de kan lära sig läxorna hemma medan de ser på TV (Palfrey & Gasser, 2008). Men det gäller inte alla barn. Andra barn kan uppleva sig stressade om de utsätts för många intryck samtidigt. Det är lärarens skicklighet att avgöra vilka barn som lär sig bäst på olika sätt som är avgörande i klassrumssituationen.

När det gäller den kritiska medieförståelsen var det främst lärare i de äldre generationerna som uttryckte kunskap om TV och radio och skillnaden på public service och reklamfinansierade kanaler. De befarade att de yngsta generationernas lärare inte skulle förstå vikten av att lära eleverna kritisk medieförståelse. Lärarna i de äldre generationerna uttryckte att de undervisade eleverna om källkritik i både traditionella medier och på internet. Dessa lärare undervisade sina elever att söka information på säkra webbsidor, gärna sådana som lärarna hade förhandsgranskat och godkänt. De gjorde eget undervisningsmaterial med elevuppgifter till förhandsgranskade och godkända webbsidor.

När det gäller mediekommunikation ville helst lärare i de äldre generationerna inte ha något alls att göra med elevernas Facebookhantering och de tyckte att det var föräldrarnas sak. Lärare hade inte något eget Facebook-konto och var inte intresserade hur sociala medier fungerade. Trots detta uppfattade lärarna det som skolans ansvar och sitt ansvar som lärare att ta upp konflikter som hade uppstått genom elevernas medieskapande på fritiden.

De yngre generationerna

En fråga för analysen av generationer var om lärare i de yngre generationerna upplevde tillgänglighet av medier och medieresurser på olika sätt än lärare i de äldre generationerna. Det fanns inte underlag för en sådan skillnad i intervjumaterialet. Däremot kunde skillnader i lärargenerationers tankar ändå upptäckas genom hur yngre lärarna uttryckte sig om fördelar med att utrusta klassrummen annorlunda för den äldsta generationens lärare. Lärare i de yngre generationerna menade att om klasrummen för den äldsta generationens lärare utrustades med något som dessa lärare verkligen hade efterfrågat, som till exempel en dokumentkamera, trodde de att detta skulle medverka till att lärarna i den äldre generationen sedan kunde bli nyfikna på andra tekniska hjälpmedel såsom datorer och internet. När lärare i den yngsta generationen diskuterade den teknikfortbildning som erbjöds lärare, ansåg de att en sammanhållen utbildning inte gynnade alla på skolan, och särskilt inte den äldsta och den yngsta generationen av lärarna. Lärarna i den yngre generationen uttryckte att de hade tyckt synd om flera lärare i den äldre generationen som hade haft svårt att följa med i utbildningen tempo, trots att lärarna i den yngre generationen själva ansåg att utbildningen var på en alldeles för låg nivå och gick för långsamt fram och inte gav dem någon ny kunskap.

När det gällde medieanvändningen hade lärare i de yngre generationerna en mer modern syn på medier och använde medier på ett mer naturligt sätt i undervisningen än lärare i de äldre generationerna. Böcker användes fortfarande men en lärare berättade om önskemålet att byta ut klassrummets uppslagsböcker mot en likadan digital uppslagsbok på internet. Ännu kostade det för mycket, men det stod på lärarens önskelista. Lärare i de yngre generationerna uppmuntrade sina elever att använda elevdatorerna kreativt och på nya sätt. Lärare använde medierna till annan undervisning än tidigare. Det kunde till exempel handla om att använda en instruktionsfilm från YouTube om den japanska tecknade bildkulturen Manga till en bildlektion, att starta klassbloggar för olika ändamål och undervisa om att skapa film. Lärarna använde Hjärntorget aktivt i elevernas skolarbete och lärde eleverna att publicera egna arbeten där.

Lärare i de yngre generationerna hade ett helt annat förhållningssätt till mobiltelefoner än sina äldre arbetskamrater. Den yngsta generationen, generation Y anses själva vara beroende av sina mobiltelefoner och använder dessa till en mängd olika funktioner förutom som telefon, till exempel

som ficklampa, som dator och som almanacka (se till exempel Tapscott, 2008). Lärarna menade att eleverna var duktiga på att hantera sina mobiler på ett trevligt sätt i skolan och att det var större besvär med äldre kollegor som inte stängde av ljudet på sina mobiltelefoner under möten. Den yngsta lärargenerationen tillät sina elever att använda egna mobiltelefoner till snabb informationssökning när skolans trådlösa nätverk inte fungerade och till att fotografera till skolarbetet. Fotografierna fick eleverna ladda ner på sina elevdatorer. Dessa lärare tyckte att det var självklart att eleverna skulle få använda sina mobiltelefoner för att lyssna på musik under tiden de arbetade självständigt med sina skolarbeten. Detta hade lärarna i den yngre generationen själva gjort under sin uppväxttid och de ansåg att användandet av flera medier kunde stimulera inläringen (se till exempel Rosen, 2010).

Lärare i de yngre generationerna undervisade om källkritik med hjälp av internet och elevernas fria sökande på olika webbsidor. Lärarna ansåg sig ha en fördel framför lärare i den äldre generationen när det gällde ha större kunskap om olika webbsidor på internet. Lärarna i den yngsta generationen uttryckte att de arbetade med genusfrågor i samband med skolarbetet om reklam.

Lärarna hade ofta egna konton på sociala medier och en del lärare i den yngre generationen hade skaffat egna lärarkonton på Facebook i avsikt att få en möjlighet att följa elevernas kommunikation och uppförande på Facebook. Enbart lärare i de yngre generationerna använde sitt lärarkonto på Facebook i avsikt att kommunicera med föräldrar istället för att använda Hjärntorget.

När det gällde mediekommunikation undervisade lärare i de yngre generationerna om sociala medier och diskuterade ett trevligt uppträdande på internet som kunde motverka nätmobbing. Lärare i de yngre generationerna uppfattade sin ålder som en fördel av skolans hantering av konflikter som uppstått på internet genom att dessa lärare förstod hur de sociala medierna fungerar. På så sätt menade lärare att de hade lättare att förstå och stötta eleverna vid händelser som nätmobbing än vad de trodde att lärare i de äldre generationerna skulle ha. Några lärare i den yngsta generationen uttryckte att de var osäkra på om de fick lov att undervisa om säkerhet i sociala medier på skoltid. Det kan upplevas som märkligt att lärare ber om ursäkt för att de hade undervisat eleverna om att hantera de sociala medierna på ett bra och klokt sätt och hjälpt eleverna med en säkrare inställning på sina konton. Detta är möjligtvis ett uttryck för att lärarna inte riktigt vet vilka regler som gällde och vad deras rektor ansåg om undervisning om sociala medier.

Lärare i den yngsta generationen uttryckte att de själva spelade datorspel på fritiden. Även om inte lärarna spelade datorspel online, gavs dessa samtal möjligheter att diskutera onlinespel med eleverna och på så sätt upptäcka nya behov av undervisning om vett och etikett på internet.

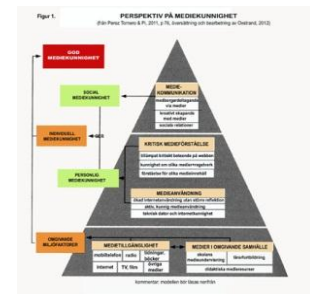
11.3 Sammanfattning

Den största skillnaden mellan lärare som kom till uttryck i studien var inte mellan generationer eller organisationer utan mellan lärare som själva var intresserade av medier. Några skillnader kunde ändå skönjas.

Lärare i de äldre generationerna använde medier och skapade med medierna en förstärkning av sin traditionella undervisning medan lärare i de yngre generationerna samt lärare i den äldre generationen som var extra medieintresserade, skapade med medier på ett nydanande sätt i undervisningen. Lärare i de äldre generationerna uttryckte att de undervisade eleverna om källkritik i traditionella medier som papperstidningar och på utvalda webbsidor som hade förhandsgranskats av lärarna, medan de yngre generationernas lärare undervisade om detsamma fast med hjälp av tidningar publicerade på internet och elevernas egna val av webbsidor på internet. Det var främst de äldre generationernas lärare som hade kunskap om TV och radio och skillnaden på public service och reklamfinansierade kanaler. Dessa lärare befarade att den yngsta generationens lärare skulle missa att se vikten av att lära eleverna kritisk medieförståelse och menade att eftersom dessa lärare var uppvuxna med medier kanske de inte skulle anse att en sådan undervisning behövdes. Några lärare i den yngsta generationens lärare uttryckte sig på sådant sätt att denna oro kan sägas vara obefogad. Skillnaden var större mellan lärare inom alla generationer, vilket väcker frågan om omfattningen angående kritisk medieförståelse kan vara ett område som kanske behöver stärkas i lärarfortbildningen. Några lärare i den yngsta generationen uttryckte att de var osäkra på om de fick lov att undervisa om säkerhet i sociala medier på skoltid men att de gjorde det i alla fall då de själva ansåg det viktigt för eleverna.

Det var stor skillnad på lärarnas mediekunnighet och deras förmåga att stödja sina elever i deras utveckling av mediekunnighet, vilket diskuteras i följande kapitel.

12. ANALYS AV LÄRARENS STÖDJANDE ROLL



Det är nödvändigt att vara mediekunnig för att kunna leva i vårt moderna samhälle (Thoman & Jolls, 2004). Som exempel på detta kan nämnas att det demokratiska samhällets digitalisering av offentliga tjänster ställer krav på sina medborgare, och det blir medborgarnas skyldighet att skaffa sig förmåga att kunna använda dessa tjänster (Erstad, 2010). Med skollagen 2011 och läroplanen 2011 har medieundervisningen fått en starkare ställning i grundskolan än tidigare, men är fortfarande inget eget skolämne. Undervisning i mediekunnighet eller som regering och Skolverket har valt att kalla det, undervisning i IKT, ska inte bara ske i ett ämne utan genomsyra alla skolämnena.

Miljön runt inläringen är av väsentlig betydelse (Vygotskij, 1934/2005). För att kunna ge eleverna en kvalificerad medieundervisning i skolans alla stadier, bör skolorna, förutom att ha god tillgång till olika medier, ha verksamma vuxna i skolan som själva fått kvalificerad medieundervisning under sin utbildning och/eller som fortbildning. Först då har lärarna en möjlighet att förstå vad läroplanen och andra styrdokument menar med vikten av en god medieundervisning (Fogelberg, 2005). Lärarnas mediefortbildning, skolans didaktiska resurser och skrivningar om medieundervisning är nödvändiga förutsättningar för att eleverna ska erhålla en medieundervisning som ska ge dem en god mediekunnighet. Intervjuszvaren visade att det var stor skillnad på lärarnas mediekunnighet. Lärarens egen mediekunnighet och vilja att använda olika medier blir betydelsefullt, då ett meningsfullt användande är en bra grund för att vilja utveckla sin egen kritiska förståelse och kunna förmedla detta till eleverna.

Texten i kapitlet kommer att i hög grad att följa modellen över olika perspektiv av mediekunnighet, (se figur 3 eller förminskad bild här ovan) och diskutera lärarens stödjande roll utifrån Piaget och Vygotskijs tankar.

12.1 Omgivande miljöfaktorer – miljöns stöd för eleverna

Vygotskij (1934/2005) uttrycker att skolarbetet ska väcka och stimulera intellektets utveckling för att alla de möjligheter som i själva verket finns nedlagda i elevens tänkande ska kunna utvecklas. Det är av stor betydelse att läraren skapar en miljö runt omkring eleven som ger ny kunskap, uppmuntrar till samarbete, diskussioner, experiment och med tillfällen för eleverna att presentera sina arbeten.

Skolarbetet bör ske i en miljö som uppmuntrar nyfikenhet och som tillåter misstag och funderingar utan färdiga svar (p. 328). Just med hjälp av de uppgifter som de unga får och med hjälp av de stimulerande behov som uppstår och med hjälp av de mål man ställt upp för de unga, inspireras och tvingas de att ta avgörande steg i sitt tänkandes utveckling på grund av den sociala miljö som omger dem (pp. 186-187). Den tekniska medieutrustningen i skolorna ingår både i lärarnas mediemiljö och i elevernas mediemiljö. Ett väl fungerande trådlöst nätverk som har kapacitet så att alla skolans elever kan vara uppkopplade samtidigt, ansågs vara nödvändigt för att stimulera lärare till att arbeta med de inköpta elevdatorerna på ett bättre sätt. Det var tydligt i lärarnas intervjusvar att skolans organisation inte upplevdes som flexibel, utan att lärarna upplevde att beslut angående inköp som gällde hela skolan togs av skolledningen, oavsett om personalen tyckte att det var relevant eller inte. Tillgång till medier är inte tillräckligt för att ge eleverna mediekunnighet även om det förstås är en grundförutsättning. Utökad tillgång till olika medier ansågs tidigare som lösningen, men anses inte längre som lösningen på hela problemet. Unga människor behöver få hjälp att lära sig mediekunnighet (Palfrey & Gasser, 2008). Om lärarna blev involverade i inköpen och upplevde att deras åsikter togs tillvara, är det troligt att medier skulle användas på ett ännu bättre sätt i skolorna.

Lärare med låg grad av mediekunnande uttryckte att de skulle ha förmågan att utveckla sin egen och elevernas mediekunnande om någon kollega på skolan skulle få arbetstid och i uppgift att hjälpa dem att starta upp olika skolarbeten där medier skulle användas på nya sätt. Dessa lärare med låg grad av mediekunnande var helt beroende av att det fanns någon ansvarig på skolan som hade både schemalagd tid avsatt för teknisk och pedagogisk support, men som även hade möjlighet att hjälpa läraren akut när något fel plötsligt inträffade. Detta var nödvändigt för att främja att lärare med låg mediekunnighet skulle våga sig på att själv använda olika medier i sin undervisning för att våga skapa den mediemiljö som enligt Vygotskijs tankar om miljöns betydelse för inläring, skulle främja elevernas mediekunnighet.

Skolornas IT-ansvariga, IKT-ansvariga, Superanvändare eller Lärspridare som de också kallades, hade varit didaktiska resurser för lärarna, men tid för att hjälpa arbetskamrater pedagogiskt verkade enligt intervjusvaren ha saknats i stor utsträckning. För att inte den tekniska delen skulle ta överhand vad det gällde tidsaspekten, ansåg flera lärare att det pedagogiska och det tekniska uppdraget borde delas mellan olika medarbetare. En tydlig ansvarsbeskrivning för dessa medarbetare samt de tider som fanns tillgängliga för IKT-stöd varje termin borde skrivas ner för varje skola och alla medarbetare borde få tydlig information om vad som gällde. Nu upplevdes det väldigt otydligt vad skolornas IT-ansvariga hade för nedsättning i tid och vilka uppgifter som dessa skulle sköta, och lärarna ville inte besvära sina arbetskamrater eftersom de visste att alla lärare var så upptagna. Det fanns till och med nyanställda lärare i Älvsborg som inte hade fått någon information om vem som var IT-ansvarig i deras skola. Kanske en förklaring till detta ligger i att Älvsborg har haft IKT-projekt i flera år så att rektorerna utgick ifrån att alla lärare redan visste vad som gällde.

På liknande vis som miljön påverkar eleverna, påverkas lärarna av rektorernas inställning till mediekunnighet. Lärarna uttryckte att de upplevde olika förutsättningar i de olika skolorna och i olika skolområden. Lärarna i Älvsborg som hade arbetat sedan våren år 2007 med IKT-satsning, upplevde ett mindre stöd i organisationen än vad lärarna i Tynnered gjorde som nyss hade startat med denna satsning. Utan stöd från skolledningen kan ett bra utvecklingsarbete raseras snabbt, enligt flera lärare.

Lärarna efterlyste tydliga besked från sina rektorer om vad och hur de skulle arbeta med medier. Det visar att om rektorerna insåg sin starka ställning och den påverkan som de hade över vad lärarna ansåg sig kunna prioritera i all den verksamhet som undervisningen borde innehålla, skulle medieundervisningen i skolan kunna utvecklas i stor utsträckning. Rektorer som önskar få sina medarbetare att tillsammans med sina elever få kunskap om olika medier, både traditionella och digitala, borde diskutera detta varje termin eller åtminstone varje läsår med sin personal, för att påminna medarbetare och för att ge nya medarbetare tydliga signaler om att skolledningen anser att det är ett viktigt skolarbete. En tydlig organisation med arbetslag och arbetslagsledare och arbetstid till möten med arbetslagen kunde vara ett sätt att styra upp organisationen och främja samarbetet kring medieundervisningen i skolan.

Lärarna uttryckte önskemål om att få hjälp med en översikt över den medieundervisning för olika stadier i skolan som läroplanen Lgr 11 nu förordade i olika skolämnen. Då rektor på den enskilda skolan ska se till att verksamhetsplaneringen dokumenterades i en arbetsplan, föreslog flera lärare att en arbetsplan för mediekunnighet skulle skrivas för varje skola till stöd till lärare och elever, även om det inte finns något skolämne som heter medieundervisning eller mediekunnighet. Finland har en studieplan för medieundervisningen från förskolan till och med gymnasiet och denna plan gäller hela landet. På liknande vis kunde Sverige få en studieplan i medieundervisning som kunde ligga till grund för hur varje skola skulle praktisera denna studieplan och vara till hjälp för både skolans rektorer och lärare.

Mediekunnighet är inte något statiskt utan en kunnighet som hela tiden behöver förnyas. Ett sätt för rektor att kontinuerligt förbättra sina medarbetares mediekunnighet, är att skapa tillfällen på arbetstid för medarbetarna att diskutera och inspirera varandra. De intervjuade lärarna uppfattade stimulansåtgärder för att öka medieanvändning som omfattade alla lärare, som mer effektiva och mer positiva än åtgärder där skolledningen skulle välja ut medarbetare. All lärarfortbildning i mediekunnighet borde enligt lärarnas intervjusvar förläggas under skoltid, till exempel studiedagar eller på undervisningstid då läraren kunde bli ersatt av en vikarie. Detta skulle enligt lärarna visa att skolledningen ansåg att det var en viktig utbildning. En medieutbildning som lärare på flera skolor rekommenderade till alla medarbetare, var den mediekurs som de utvalda lärarna fick och som hade till syfte att använda medier till att undervisa på nya sätt, inte bara till att förstärka tidigare undervisningssätt.

Lärare som upplever att skolledningen uppskattar deras fortgående ansträngningar att förbättra sin egen mediekunnighet, har stora möjligheter att skapa den miljö runt eleverna som ”uppmuntrar till samarbete, diskussioner experiment och med tillfällen för eleverna att presentera sina arbeten i en miljö som uppmuntrar nyfikenhet och som tillåter misstag och funderingar utan färdiga svar” (Vygotskij, 1934/2005, p. 328).

12.2 Medieanvändning - lärarnas medieanvändning som stöd för eleverna

I skolans värld övertar läraren föräldrarnas roll att tillhandahålla den idealiska formen i miljön runt eleverna. Vygotskij uttryckte att den idealiska formen (*the ideal form*) starkt påverkade inläringen och ett utmärkt exempel enligt Vygotskij på en sådan idealisk form är det mänskliga språket. Det finns ett språk runt barnet innan det föds och barnet exponeras för språket från de allra första dagarna av sitt liv, och detta påverkar barnets utveckling. Det är den vuxne som barnet har en känslomässig bindning till som barnet främst imiterar och för det mesta är det barnets mor. Läraren kan sägas bli en vuxenmodell för eleverna i skolan, någon som eleverna imiterar till viss del. Eleverna ser hur läraren arbetar med medier och läraren kan genom en dialog med eleven utveckla elevens djupare förståelse av abstrakta begrepp som i sin tur utvecklar hela elevens tänkande. Enligt Vygotskij kan varken språk eller tänkande ske utan social kommunikation. Med hjälp av imitation och genom samarbete sker elevens utveckling (Vygotskij, 1934/2005).

Många lärare förnyade inte sin undervisning med nya medier och ny teknik utan anpassade sin medieanvändning till den undervisning som de var vana vid tidigare. Enligt Palfrey & Gasser (2008) kan lärare ibland behöva ifrågasätta sin inställning till lärande. Eftersom det är vanligt att lärare själva har svårt för att använda olika medier samtidigt, kan de ha svårt att förstå att en del barn i vissa sammanhang kan arbeta bättre i skolan om de samtidigt kan få lyssna på musik, eller att de kan lära sig läxorna bättre hemma medan de ser på TV. Men det gäller inte alla barn. Andra barn kan uppleva sig stressade om de utsätts för många intryck samtidigt. Lärarnas professionalism visar sig i att de kan avgöra för vem eller vilka elever som ett arbetssätt passar bra för.

Det visade sig vara stor skillnad på lärarnas mediekunnighet. Genom att lärarna hade fått var sin personaldator som var likadan som skolans elevdatorer, kunde denna dator användas till att producera pedagogiska planeringar, tankar och idéer. Framför allt lärare i den yngre generationen använde sina personaldatorer till dokumentation av sin egen yrkesverksamhet. Några lärare fick utomstående hjälp med att introducera Mac-datorerna för eleverna några timmar den första gången eleverna hade datorerna framför sig. Andra lärare undervisade sina elever om bloggar och om sociala nätverk. När mediekunniga lärare berättade om sin medieanvändning lyste de av entusiasm. Utveckling av ny teknik hade gett dessa lärare en möjlighet att kringgå inloggningskravet, då elevernas mobiltelefoner med möjlighet till internetuppkoppling ibland blev använda i skolorna som extra datorer för snabb sökning på internet. Dessa lärare tog omvägar och slingrade sig förbi tekniska hinder som stelbent

byråkrati och illa anpassade tekniklösningar och dåligt underhållen teknik. Trots en tydlig frustration lyckades dessa lärare ändå integrera tekniken i sin undervisning på ett sätt som ingen hade kunnat förutse. Men lärare med låg grad av mediekunnande hade inte samma möjligheter. Dessa lärare var helt utelämnade åt den teknik som skolan tillhandahöll, fungerande eller inte.

Piaget hävdar att alla vill förstå sin omvärld och att all kunskap är kopplat till handling (von Glasersfeld, 1995). Elevernas medieanvändning är aktiviteter som innebär ny kunskap. Vygotskijs tankar om att olika skolämnen samverkar i barnets utveckling och att barnets abstrakta tänkande utvecklas på alla lektioner, kan hjälpa lärare att våga ta undervisningstid till att låta eleven arbeta med medier på olika sätt (1934/2005). Barnets abstrakta tänkande utvecklas på alla lektioner. Det finns en inlärningsprocess som har sin egen struktur och den följer sina egna lagar och utvecklas i enlighet med sin egen logik. Inuti huvudet på varje elev som deltar i skolundervisning finns ett underjordiskt nät av processer som väcks till liv och sätts i rörelse när barnet undervisas, men som följer sin egen utvecklingslogik. En av inlärningspsykologins viktigaste uppgifter är att uppvisa denna inre logik och det inre förlopp hos de utvecklingsprocesser som väcks till liv av ett eller annat moment i inläringen (Vygotskij, 1934/2005, p. 327). Denna logik grundar sig på att den psykologiska grundvalen för inläringen av olika ämnen är generell i hög grad, och detta i sig själv garanterar att olika ämnen kan påverka varandra. Om till exempel eleven får uppleva glädjen att lyckas och att lära sig mer i något ämne, innebär det att denna positiva inställning även överförs till andra skolämnen. Det kan då handla om att eleven lyckas lösa en matematisk uppgift, men även handla om att eleven lyckas använda sin elevdator. Eleverna behöver få lära sig en hel del grundläggande kunskaper för kunna använda datorerna. De ska kunna logga in för att kunna använda datorn, för att kunna använda internet och för att kunna arbeta med Hjärntorget. Eleverna behöver få lära sig att spara sina skolarbeten. Utan ett fungerande trådlöst nätverk får eleverna använda sina elevdatorer som skrivmaskiner. Att använda dyra datorer som ordbehandlingsmaskiner är förvisso en del av mediekunnigheten, men troligtvis inte den medieaktivitet som skolledningen har haft som målsättning.

12.3 Den kritiska medieförståelsen - lärarnas stöd för eleverna begreppsförståelse

Enligt båda Piaget och Vygotskij kan elever i skolåldern 10-12 år tänka abstrakt och med hjälp av en vuxen utveckla sin förståelse av begrepp. Enligt Piaget organiserar man världen genom att organisera sitt tänkande. Varje individ är nyfiken och en aktiv skapare av sin mentala utveckling (Feldman, 2004). Under den här perioden avtar barnets egocentrism enligt Piaget, och en förmåga utvecklas hos barnet att förstå att inte alla delar samma perspektiv. Det kan ge barnet en förståelse för omgivningens reaktioner (Adler-Tapia, 2012). Dessa argument kan ge lärare till elever i skolåldern 10-12 år en insikt och vilja till att ta tillfället i akt och utveckla elevernas begreppsuppfattning angående den kritiska mediekunnigheten. Det kan nu vara lämpligt för lärare att i dialog med eleverna och i samband med att medier används, diskutera olika medieinnehåll, vem som har skapat det och i vilket syfte, samt hur

man kan bli påverkad av ett medieinnehåll. För Vygotskij är dialog och mening centrala begreppen för kunskapsprocessen. Inläringen sker som en social process, vilken medför att barnet blir delaktigt i den gemensamma kulturen och kulturen kan därför sägas vara social. Dialogen med lärare och elev speglar barnets möte med lärarens erfarenheter och på så vis utvecklas elevens utvecklingszon. Innebörden kan förklaras som skillnaden mellan vad barnet kan lära sig på egen hand och vad som kräver vuxen hjälp, att utmana elevens mognad med lärarledd undervisning (Vygotskij, 1934/2005). Den närmaste utvecklingszonen har uppfattats som avståndet mellan barnets faktiska utvecklingsnivå och den nivån av potentiell utveckling som kan ske genom vuxen vägledning, eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Det är det närmaste utvecklingsstadiet som bestämmer vad barnet har förmåga att lära sig och man kan bara lära barnet det som barnet redan har förmåga att lära sig. Inläring är alltså bara möjligt när förmåga till imitation finns (Yasnitsky, 2012). Utifrån Vygotskijs tankar om utvecklingszoner blir den vuxnes stöd och samarbete med andra elever helt nödvändigt för att eleven ska kunna nå en högre nivå i olika delar av medieförståelsen än den nivån som eleven kan klara av själv att nå. Men förutsättning för detta är att elevens lärare själv har en hög grad av mediekunnighet. Studiens resultat visar att det var stor spridning i lärarnas mediekunnighet oavsett skola och organisation.

När lärarnas intervju svar jämförs med vad EU-kommissionen anser att kritisk medieförståelse bör innefatta, se bilaga 2, saknas en hel del intervju svar angående undervisning inom området. Få lärare beskrev någon medieundervisning i syfte att träna eleverna att förstå att olika människor uppfattar medieinnehåll på olika sätt, få lärare beskrev medieundervisning där eleverna fick jämföra digitalt medieinnehåll i avsikt att försöka klassificera innehållet i genrer, få lärare uttryckte att de hade medieundervisning kring andra medier än TV och tidningar i avsikt att träna eleverna att förstå att medier påverkar individernas värderingar attityder och åsikter. Livingstone och Buckingham varnar för en övertro på det aktiva och kritiska barnet i relation till mediekonsumtion och medieanvändning. Buckingham (2000) anser att det är farligt att tro att det medieaktiva barnet inte skulle kunna vara sårbart och påverkas av vad de ser eller läser. Motsatsen skulle kunna vara lika giltig, det vill säga att ett medieaktivt barn är mer öppet för intryck, mer nyfiskt och risktagande och därför är av än större behov av medieundervisning. Med en genomarbetad medieundervisning där läraren även hjälper eleverna att förstå olika kritiska sammanhang, kan elevernas förståelse öka och samtidigt utveckla elevernas tankeförmåga.

På den direkta frågan om vad läroplanen ansåg att kritisk medieundervisning skulle innebära, svarade de allra flesta lärare att de skulle undervisa eleverna i källkritik. Det skulle då handla om på vilka platser på internet som eleverna kunde hitta bra och trovärdig information. Lärare uttryckte även att det var viktigt att undervisa eleverna om strategier att finna information på andra sätt om inte internet var tillgängligt.

Intervjusvaren i undersökningen visade på stor skillnad mellan lärare som har blivit utvalda att få gå fortbildningskurser i avsikt att kunna sprida mediekunnighet till övriga lärare på skolan och de lärare som inte har fått gå sådana kurser. Lärare som har gått dessa kurser undervisade sina elever i avsikt att ge dem ett kritiskt förhållningssätt och om medielagar och regler samtidigt som eleverna fick pröva på att arbeta i olika medier. Dessa lärare verkade framför allt ha utvecklat medieundervisningen i sin egen klass. I förlängningen får dessa elever större möjlighet att utveckla sin mediekunnighet och kunna hantera gamla och nya medier på ett positivt och bra sätt, de riskerar i mindre utsträckning att bli involverade i nätmobbing, och har en större motståndskraft mot negativ påverkan av medieinnehåll. Detta innebär också att elever som inte har lärare med hög mediekunnighet kanske kan klara sig bra ändå med hjälp av sina mediekunniga föräldrar, men att elever som varken har lärare eller föräldrar med hög mediekunnighet drabbas hårdast och de riskerar att inte erhålla den mediekunnighet som de behöver.

12.4 Mediekommunikation – lärarnas stöd för elevernas medieskapande

Vygotskij (1934/2005, p. 328) uttrycker att skolarbetet ska väcka och stimulera intellektets utveckling för att alla de möjligheter som i själva verket finns nedlagda i elevens tänkande ska kunna utvecklas. Det är av stor betydelse att läraren skapar en miljö runt omkring eleven som ger ny kunskap, uppmuntrar till samarbete, diskussioner, experiment och med tillfällena för eleverna att presentera sina arbeten. Skolarbetet bör ske i en miljö som uppmuntrar nyfikenhet och som tillåter misstag och funderingar utan färdiga svar. Ett mål med ny teknik i skolan har varit att förändra lärarnas arbetssätt. Nya arbetssätt kan ge eleverna andra sätt att visa upp sina kunskaper på, något som Vygotskij framhållit att lärarna skulle hjälpa eleverna att få göra. Om nya arbetssätt förekom, visade intervjusvaren att det främst var skolans så kallade "eldsjälar" som utvecklade sina elevers möjlighet till mediekunnighet på nya, innovativa sätt. Ofta var dessa eldsjälar de lärare som i organisationen kallades för Lärspridare eller IT-ansvariga. Ett exempel på ett nytt arbetssätt i skolan var att arbeta med bloggar. Ett annat exempel som har gett elever med skrivsvårigheter ett nytt sätt att visa sina kunskaper på, var att tillåta elever att filma sina experiment hemma istället för att skriva en skriftlig redogörelse. När läraren krävde att eleverna skulle spela in egna förklaringar till, hade eleverna börjat använda ord som de tidigare aldrig hade använt, och kunna göra det i rätt sammanhang. Förmågan att filma med sin mobil och kunna föra över filmen till sin elevdator är en avancerad mediekunnighet. För några elever hade det visat sig att deras elevmedieproduktion hade gett deras lärare en förändrad och förbättrad bild av dem när inte kravet på skriftliga redogörelser satte hinder i vägen för redovisningen av förvärvade kunskaper.

Medieutvecklingen har skett mycket snabbt och en del lärare ser detta som ett hot mot sin yrkesidentitet. En hög förändringstakt innebär kontinuerlig omställning och utveckling. Känslan av

otrygghet kan lätt uppstå då en situation inte längre är under kontroll. Komplexiteten och förändringarna kan skapa osäkerhet och oklarhet för personalen i organisationerna. Det finns klara samband mellan den informella och den formella kommunikationen (Bastøe et al., 1996). Lärarna uttryckte en känsla av otrygghet då en situation inte längre var under kontroll, så som de upplevde att elevernas medieskapande och deltagande i sociala medier på fritiden hade blivit. Lärare som inte brukade leta filmer på YouTube eller inte själva hade ett Facebook-konto upplevde det besvärligt att de inte visste vad som var deras ansvar när det gällde elevernas medieskapande på fritiden. Att lärarna i Älvsborg mer uttryckte fler problem med kränkningar och mobbning på internet än vad lärare i Tynnered gjorde, kan bero på att elever har haft tillgång till datorer och internet flera år mer än eleverna i Tynnered. Detta kan då medföra att eleverna i Älvsborg hade fått en större kunskap om hur de tekniskt kunde använda sig av om olika sociala medier men att dessa elever inte hade tagit till sig den kritiska mediekunnskapen och förståelse för att all digital aktivitet ger spår.

Lärare med hög grad av mediekunnskap uttryckte att även om skolan egentligen enbart är ansvarig för vad eleverna gör på skoltid, får inte det hindra lärare att ta upp problem som har uppstått på fritiden, eftersom eleverna alltid tar med sig problemen till skolan. Lärare med låg grad av mediekunnskap valde istället att först förbjuda all användning av sociala medier i skolan. På så sätt menade de att de inte egentligen skulle behöva ta undervisningstid till att lösa sådana konflikter, eftersom det då skulle vara föräldrarnas ansvar. Men om eleverna ändå tog med sig problemen till skolan, fick de försöka lösa dessa problem trots allt enligt skolans plan mot kränkande behandling som innehåller en översikt över de åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra kränkande behandling.

Organisationer som har ambition att utvecklas i goda cirklar karaktäriseras av en ledning som tänker framåt och som är intresserad av vilka åtgärder som måste vidtas för att möta kommande utmaningar. Kunskaper om och färdigheter i att koppla samman utformningen av mål med personal – och kompetensutveckling är viktigt för att få detta till stånd (Bastøe et al., 1996). Den formella informationen i form av en handlingsplan mot kränkande behandling verkade inte räcka till för att alla lärare skulle känna sig trygga med de nya medierna och deras användning. Informell kommunikation genom diskussioner i arbetslagen och på konferenser behövs säkerligen vid upprepade tillfällen så att alla medarbetare vet vad som skolledningen förväntar sig av dem, hur de ska förhålla sig till sociala medier och elevernas medieanvändning, både i skolan och på fritiden.

Det fanns även en osäkerhet hos lärarna i studiens empiri angående olika medier och deras förutsättningar och av vad man får och inte får göra i skolarbeten med det som eleverna hittar på nätet. Lärarnas osäkerhet hindrade dem ofta från att arbeta med medier. Det väcker en undran om det kan vara så att lärarna själva inte har den kunskapen. Skolverket (2012) har en bra informationssida om upphovsrättsguider för lärare om intresse finns hos lärare att själva söka den informationen. Utan kunskap kan lärare även hindra elever från att använda olika medieinnehåll på ett godkänt och bra sätt.

Därför blir det viktigt för lärare att själva skaffa sig kunskap om regler och överenskommelser så att de får förmåga att stödja sina elever. Om inte lärarna har denna kunskap kan de inte utgå ifrån att eleverna vet vad de får eller inte får göra med den information som de finner i olika medier eller hur de ska tänka till exempel om bilder och ljud. En vanlig konfliktsituation i skolan är när elever vill använda bilder av seriefigurer som de har hittat på internet. Flera lärare uttryckte att de inte visste hur de skulle tänka kring att eleverna använde sådana bilder från internet till sitt skrivande. Förr var det förbjudet, men efter det att mediebolag har upplevt ett misslyckande runt år 2000 med att stoppa olika webbsidor av deras fantasifigur (Jenkins, 2008), är det numera tillåtet att använda seriefigurer och fantasifigurer från böcker och filmer i skolarbetet i avsikt att stimulera elevers skrivande (Kell, 2009). Fan fiction-skrivande kan användas till elevsamarbete i syfte att inspirera eleverna att kritiskt läsa varandras texter och skriva förslag till förbättringar, och själva få förslag till förbättringar i sina egna texter. Kells studie (2009) beskriver elevernas entusiasm som uppfriskande när de arbetade med ett kreativt skrivande och kritiskt läste varandras texter. Vygotskij framhöll att det var viktigt att läraren skapade en miljö som främjade samarbete (1934/2005).

12.5 Sammanfattning - lärares roll för elevernas mediekunnighet

Studiens syfte har varit att undersöka hur lärare uppfattar begreppet mediekunnighet. Graden av lärarnas mediekunnighet visade sig variera i hög grad i skolorna. Älvsborgs IKT-rapport framhöll med hänvisning till den nya läroplanen för grundskolan år 2011 att *”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande”* (Sverige. Skolverket, 2011, p. 14). Frågan uppstår om skolan idag är en skola för alla, om alla elever får en god medieundervisning.

Vygotskij uttrycker tankar om att all inläring ökar barnets mentala utveckling och hans tankar om den närmaste utvecklingszonen kan appliceras på den roll läraren har. Lärare kan genom dialog med eleverna utveckla elevernas djupare förståelse av abstrakta begrepp som i sin tur utvecklar elevernas tänkande. ”Med andra ord är det så att det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det i morgon att kunna göra självständigt” (Vygotskij, 1934/2005, p. 333).

Den största skillnaden mellan lärare i studien har varit mellan lärare som har blivit utvalda att få gå fortbildningskurser i avsikt att kunna sprida mediekunnighet till övriga lärare på skolan, och de lärare som inte hade fått gå sådana kurser. Lärares uppfattning om begreppet mediekunnighet är grundläggande för lärarnas medieundervisning. Eleverna har rätt till en bra medieundervisning och bör inte vara beroende av vilken lärare de får som klasslärare och hans/hennes intresse för medieundervisning. Det bör vara rektors sak att ge alla lärare den mediefortbildning som de behöver för att nå den grad av mediekunnighet som de behöver för att kunna undervisa sina elever. När lärares grad av mediekunnighet växer, är det troligt att läraren använder fler och fler medier i sin undervisning

(och privat) och lär sig mer och mer. Det har betydelse för hur läraren har förmåga att vara en bra mediemodell för sina elever och för hur elevernas skolmiljö stimulerar elevernas mediekunnighet. I förlängningen ger det till resultat att dessa elever med sin mediekunnighet kan hantera de nya medierna på ett positivt, kunnigt sätt, att de i mindre utsträckning riskerar att bli involverade i nätmobbing och har större motståndskraft mot negativ påverkan av medieinnehåll. Kanske det till och med är möjligt att uttrycka att dessa elever har stor chans att bli mediekunniga, aktiva medborgare i ett demokratiskt, hållbart samhälle.

13. DISKUSSION

Det svenska skolväsendet vilar på demokratins grund. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2011e). Mediekunnighet förknippas alltmer med frågor om demokrati, aktivt medborgarskap och samhällsengagemang i ett professionellt, demokratiskt och hållbart samhälle. Begreppet mediekunnighet kan enligt forskare sägas innebära en av de kritiska och uttrycksfulla förmågor som är relevanta för ett fullständigt och meningsfullt liv. Detta beror på att vår miljö inkluderar medier med bilder och symboler som tolkas, och som utgör ramen för våra val, färdigheter och värderingar vilka är relevanta i vårt dagliga liv. Skolan har enligt Skollagen 1kap. 4§ ett kompensatoriskt uppdrag att skolan ska sträva mot att uppväga skillnader i barns och elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildning. Utbildningen ska också syfta till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. En genomarbetad medieundervisning bör genomsyra hela skolverksamheten. Eleverna behöver utveckla sin kritiska medieförmåga och sitt kritiska förhållningssätt till medier då ett demokratiskt samhälle behöver invånare som har utvecklat en så god mediekunnighet så att de kan förstå hur politiska och ekonomiska egenintressen kan spridas genom medier. Ju fler invånare som har god mediekunnighet, desto större är sannolikheten att invånarna kan förstå vad som är rätt eller fel och stå emot det skenbara och vilseledande och manipulerande. Denna förståelse ska ge eleverna möjlighet att utveckla den mediekunnighet de behöver för att kunna utvecklas till de informerade, reflekterande och engagerade medborgare som är nödvändiga i ett demokratiskt, hållbart samhälle.

Studiens syfte har varit att undersöka hur lärare för elever i åldrarna 10-12 år (mellanstadiet) uppfattade och förstod innebörden av begreppet mediekunnighet, ett begrepp som de mer ofta benämner IKT i skolkontexten. Lärarnas förståelse av begreppet mediekunnighet är grundläggande för deras medieundervisning. De två övergripande frågeställningarna i studien har varit följande:

- *Hur uppfattar lärare från olika skolorganisationer begreppet mediekunnighet i skolans kontext?*
- *Hur uppfattar lärare från olika generationer begreppet mediekunnighet i skolans kontext?*

Studien har även kopplats till hur lärare uppfattar sin egen och elevernas mediekunnighet och hur de beskriver sin praktik.

Forskningsområdet mediekunnighet och medieundervisning är normativt till sin natur och resultatbeskrivningen och analysen i studien följer detta mönster. Det går alltid att mycket kritiskt diskutera en verksamhet, men det är viktigt att komma ihåg att lärarna som har ingått i min studie är duktiga och har arbetat ovanligt mycket med medier och skolorna har säkert ovanligt många lärare för elever i åldrarna 10-12 år med hög grad av mediekunnighet. Resultatbeskrivningen i studien ska därför

uppfattas som en översikt över hur dessa mediekunniga lärare för elever 10-12 år ser på begreppet mediekunnighet och deras syn på medieundervisning. Lärarkyrket upplevs mer och mer pressat av många lärare. Det behöver då till exempel inte vara märkligt att lärare inte anser sig ha tid över av sin förtroendetid för att gå kvällskurser i att hantera sin personaldator och att hantera olika mjukvaroprogram till en Mac-dator, utan att de istället menar att sådan utbildning bör förläggas till skoltid om rektorerna anser det vara en viktig fortbildning. Studiens resultat och förslag på förbättringar angående lärares förutsättningar att genom sin egen mediekunnighet vara bra modeller för eleverna och förslagen till åtgärder för att positivt påverka lärarnas medieundervisning bör dock kunna vara giltiga för alla grundskolor i Sverige.

13.1 Ramverkets betydelse - organisation

Olika skolorganisationer kan inverka på olika sätt på lärares uppfattningar genom sina strukturer, rektorernas stöd och arbetskamraters åsikter. Skolan som organisation kan på olika sätt hindra eller stödja lärarnas arbete. Lärarna upplevde olika förutsättningar på de olika skolorna. Lärarna i Älvsborg som hade arbetat från våren år 2007 med IKT-satsning, upplevde nu mindre stöd i organisationen än lärarna i Tynnered som nyss hade startat med denna satsning på medier. Rektors stöd för lärarnas medieundervisning visade sig vara viktigt för lärarna. Stödet innefattade både uppskattning för arbete som utfördes av lärare och att deras rektor arbetade för att all teknisk utrustning skulle fungera väl. Ett ännu inte etablerat mediearbete, ett utvecklingsområde inom skolans kontext behöver ständig uppmärksamhet från skollädaingen. Det räcker inte med engångssatsningar i form av teknisk utrustning och extrautbildning av några få lärare. Om skolorna satsar på elevdatorer måste skolornas trådlösa nätverk fungera utan störningar. Annars kan inte elevdatorerna användas på det sätt som skollädaerna har planerat och eleverna kan inte få tillgång till Göteborgs skolors webbportal Hjärntorget.

13.2 Ramverkets betydelse – generation

Lärare födda i olika generationer har upplevt olika medier och olika händelser i samhället under sin uppväxt, vilket skulle kunna ha betydelse för deras uppfattning om begreppet mediekunnighet. De deltagande lärarna hade utbildat sig när olika läroplaner varit gällande och detta kunde också ha betydelse för hur lärare födda i olika generationer uppfattade begreppet. Studiens resultat har visat att även om många av lärarna i den yngre generationen själva använde digitala medier mer än vad lärare i den äldre generationen gjorde, så visar inte resultaten på några direkta skillnader i den undervisning som lärarna gav eleverna i mediekunnighet. Många lärare förnyade inte sin undervisning, utan anpassade sin medieanvändning till den undervisning som de var vana vid. Det var ingen direkt skillnad i lärargenerationers medieundervisning vad det gällde den kritiska medieförståelsen, något

som forskare uttrycker som mycket viktig. Den skillnad som kunde upptäckas var att lärare i den yngre generationen i högre grad lät eleverna själva söka information från källor från internet och diskuterade värdet av informationen utifrån elevernas val, medan lärarna från den äldre generationen undervisade eleverna i källkritik utifrån redan förhandsgranskade webbsidor på internet.

Men källkritik av webbsidor på internet är bara en del av den kritiska förståelsen. Undervisning i kritisk medieförståelse handlar om att eleverna får träna sig att fullt förstå och avkoda innebörden av ett medieinnehåll vare sig det är text, bilder, filmer etc. I detta ingår en kunskap om att allt är konstruerat av någon som har ett budskap, kunskap om olika genrer och om olika estetiska uttryck som färger, form, bildväxling etc. Undervisning i kritisk medieförståelse innebär att eleverna får träna sig på att klassificera medieinnehåll, om det till exempel är en annons, ett personligt debattinlägg eller om det är trovärdig fakta. Undervisning i kritisk medieförståelse innebär att eleverna får träna sig att exempelvis förstå ungdomskulturens uttryck i videofilmer till musik, hur de är uppbyggda, hur de anspelar på sex och genusfrågor samt hur innehållet påverkar elevernas attityder och värderingar. Undervisning i kritisk medieförståelse innebär att eleverna får träna sig på att utvärdera medieområdet, att till exempel få någon kunskap om olika tidningars politiska hemvist, om olika TV-kanalers olika förutsättningar och om hur medier styrs globalt.

Det var flera i den yngre generationens lärare som uttryckte tankar om undervisning om medier och genus. En lärare från den äldre generationen gjorde det också. Denna lärare hade utbildat sig senare i sitt yrkesliv och då samtidigt som när den yngre generationens lärare utbildade sig. Detta tyder på att genusfrågors betydelse i skolarbetet är något som 2006 års omskrivning av läroplanen Lpo 94 har skrivit som viktigare än tidigare läroplaner och gett en kunskap som dessa lärare har fått med sig i sin yrkesroll.

13.3 Lärarens stödjande roll

Skolverket har valt att använda begreppet IKT istället för mediekunnighet. Lärare använde ofta uttrycket IKT som synonym för begreppet mediekunnighet i sina intervjusvar. Några av lärarna ansåg inte att det fanns någon skillnad mellan begreppet IKT och begreppet mediekunnighet. Men flera av de intervjuade lärarna beklagade att uttrycket IKT fortfarande användes i skolans kontext eftersom uttrycket IKT förde in deras tankar på teknik och inte till färdigheter och förmågor, ord som användes i den läroplan för grundskola, Lpo-94 som fortfarande styrde lärarnas arbete. En lärare betonade sin uppfattning genom att skicka ett brev efter intervjun om att hon ansåg att begreppet IKT redan hade använts i grundskolans värld i 10 års tid och att mediekunnighet lät modernare och mer omvärldsorienterat. Det var en fördel att inte ordet teknologi fanns med i ordet mediekunnighet, för kunnighet lät mer som ett kunskapsmål och som en förmåga. Då blev tekniken underordnad och kunnigheten överordnad, vilket var önskvärt för lärare. Teknologin kunde då skötas av IT-tekniker.

Resultaten i studien visade på en osäkerhet hos lärarna av vad man fick eller inte fick göra med medier i skolarbeten. Det väcker en undran om det kan vara så att lärarna inte vet var de själva kan finna information om medieanvändning. Skolverket (Skolverket, 2012) har en bra informationssida om upphovsrättsguider för lärare. Den största skillnaden av lärares grad av mediekunnighet som studien visar är mellan lärare som inte hade blivit utvalda att få gå fortbildningskurser i avsikt att kunna sprida lärande till övriga lärare på skolan och de lärare som hade fått gå sådana kurser. Dessa är skolans så kallade ”eldsjälar” som har fått gå utbildningen och som troligen redan var intresserade av medier på sin fritid. Det är de lärarna som utvecklade elevernas möjlighet till att erövra mediekunnighet allra mest. Lärare som hade gått dessa kurser och som hade en hög grad av mediekunnighet, såg nya medier som en möjlighet att förändra sättet att undervisa och de undervisade även eleverna i ett kritiskt förhållningssätt och om medielagar och regler samtidigt som eleverna fick pröva på att arbeta i olika medier. Studien visar på att då arbetstid i stort sett har saknats för en spridning av dessa lärares mediekunnighet ute i skolorna, hade dessa lärare framför allt utvecklat sin egen medieundervisning. Deras elever fick chansen att erövra större mediekunnighet än andra elever och detta gav till resultat att de kunde välja att uppträda bättre när de använde internet och när de deltog i sociala medier och med sin mediekunnighet var dessa elever i mindre utsträckning involverade i nätmobbning.

Lärares olika grad av mediekunnighet har betydelse på flera sätt för lärarens förmåga att stödja sina elever i deras arbete att erövra en god mediekunnighet. Ett stort orosmoment som lärarna har uttryckt i studien, var att lärare hade olika grader av mediekunnighet själva, vilket innebar att eleverna fick olika förutsättningar för att få en bra medieundervisning. Eleverna blev väldigt beroende och till och med utsatta av den grad av mediekunnighet som deras lärare hade. Lärarnas uppfattning visar på att det inte räcker att skolledningen tillhandahåller tekniken, resurser som tid och pengar till utbildning, fortbildning, underhåll etc. är nödvändiga. Tekniktilldelningen bör vara i linje med lärarnas behov och förutsättningar. Skolledningen borde engagera sig kontinuerligt och försöka stötta varje enskild lärare. Lärare framförde önskemål om en studieplan för skolans medieundervisning. I Sverige finns ännu inte en liknande nationell studieplan i mediekunnighet liknande Finlands studieplan i mediefostran (Finnish Society on Media Education, 2007), en studieplan som omfattar förskolan till och med gymnasiet. Då rektor på den enskilda skolan ska se till att verksamhetsplaneringen dokumenteras i en arbetsplan (Lindkvist & Magnusson, 1999) vore det önskvärt att en utvecklingsplan i mediekunnighet/IKT från förskoleklass till årskurs 9 arbetades fram för hela skolområdet Västra Göteborg till stöd för lärare och elever, även om det inte finns något skolämne som heter mediekunnighet. Om lärarna tydligt kan se vad rektorerna förväntar sig, finns stora förhoppningar om att alla elever ska få liknande undervisning och inte vara beroende av klasslärarens grad av mediekunnighet.

13.4 Metoddiskussion

Resultaten i denna studie har beskrivits utifrån ett valt ramverk med organisation, generation och lärarens stödjande roll och dess möjligheter att svara på forskningsfrågorna om hur lärare uppfattade mediekunnighet och deras syn på medieundervisning. Att yrkesverksamma lärare i intervjuer fick en möjlighet att reflektera över sin medieundervisning och sitt mediearbete visade sig vara en metod som gav värdefull information till både forskare och till den enskilde läraren själv.

I parintervjuerna framkom det rik information när samtalet utvecklades i dialog med flera parter inblandade. Det förekom dessutom många förklarande kommentarer från den andra inblandade läraren. Deltagande lärare har uttryckt att det har varit givande och utvecklande att reflektera tillsammans parvis. Uppdelningen i intervjusituationen i två delar där den första delen har utgått från de ord och uttryck som lärarna själva skrev ner på små post-it-lappar när de individuellt reflekterade över begreppet mediekunnighet, har gjort det möjligt att få ta del av lärarnas spontana uppfattning av begreppet medieundervisning. Om intervjuerna enbart hade bestått av frågor och svar från en intervjufrågeguide, hade det inte varit möjligt att upptäcka lärares generationsskillnader i vad som lärarna spontant uttryckte kring begreppet mediekunnighet.

Genom att redovisa ett stort antal lärarcitat har lärarna själva burit fram resultatbeskrivningen vilket är ett sätt att ge studien giltighet. Min uppgift som forskare har varit att tematisera och klassificera det som har blivit uttryckt med hjälp av den modell över olika perspektiv av mediekunnighet som jag översatt och bearbetat, se figur 3.

I arbetet med att sammanställa de två första resultatkapitlen om omgivande miljöfaktorer och om medieanvändningen fanns en mängd intervjusvar. Dessa har kategoriserats och tematiserats och bara några utvalda citat har fått plats i resultatbeskrivningarna. Däremot har det varit få intervjusvar angående den kritiska medieförståelsen samt om mediekommunikation. När det gäller den kritiska medieförståelsen var alla lärare medvetna om vikten av att lära eleverna ett kritiskt beteende på webben ifråga om att kritiskt granska informationskällor. Men enligt forskare räcker inte detta, utan eleverna behöver få kunskap om att allt medieinnehåll är tillverkat i avsikt att påverka, och kan påverka deras åsikter och attityder på olika sätt. Eleverna behöver få kunskap om olika regler och lagar kring medier samt behöver få någon orientering om vem som styr medier globalt.

Resultatbeskrivningen angående mediekommunikation, den mest avancerade gruppen inom modellen av mediekunnighet, se figur 3, har en tunn resultatbeskrivning på grund av väldigt få intervjusvar. Det kan bero på en mängd olika orsaker, till exempel på elevernas ålder 10-12 år. Det kan bero på att det inte deltog så många lärare från årskurs 6 i studien, då elever brukar arbeta med val till ungdomsfullmäktige. Det kan bero på att det inte är valår i Sverige, vilket innebär att eleverna inte arbetar med valfrågor. Det kan även bero på att lärarna inte tar tillfället i akt och medvetet låter

eleverna kontakta offentliga personer i kommunen eller att eleverna inte få skriva insändare till tidningar eller andra liknande aktiviteter. Men det kan även bero på att lärare inte är medvetna om de olika perspektiven av mediekunnighet och därför inte arbetar aktivt för att nå den här nivån.

13.4 Vidare forskning

Skollagen säger att skolan ska vila på forskning och beprövad erfarenhet. Min studie handlar om hur tjugo lärare i Göteborg uppfattade begreppen mediekunnighet och indirekt deras syn på medieundervisning. Ett stort orosmoment för lärarna var att eleverna fick olika förutsättningar att bli mediekunniga genom lärarna hade så olika grader av mediekunnighet vilket påverkar lärarnas medieundervisning. Detta anser jag vara ett skäl till, och ett intresse för att undersöka hur mediekunnigheten hos blivande lärare ser ut. Är den stora skillnaden mellan lärares olika grader av mediekunnighet som min studie har visat, något som kommer att försvinna med nyexaminerade lärare så att elever i framtiden får en likvärdig medieundervisning? De flesta av de lärarstudenter som nu går sin utbildning på grundskolenivå i lärarutbildning 2011 och som följer läroplan Lgr 11 hör till generation Y, det vill säga den generation som ofta kallas för Internetgenerationen eller Nätgenerationen. Har dessa lärarstudenter med automatik en hög grad av mediekunnighet enligt modellen över olika perspektiv av mediekunnighet? Är det något perspektiv som de behärskar bättre än tidigare generationer? Är det något perspektiv som de behärskar sämre än tidigare generationer? Det verkar vara en allmän uppfattning att yngre människor genom sin egen medieanvändning får en god mediekunnighet. Själv tror jag att den bilden behöver nyanseras. Även om många unga människor idag är intresserade av ny teknik gäller det inte alla, utan en del unga lär sig enbart hantera sådant som behövs för att klara det dagliga livet i samhället.

13.5 Slutord

Medieundervisning är en del av de grundläggande rättigheterna för alla medborgare i hela världen enligt UNESCO. En genomarbetad medieundervisning bör genomsyra hela skolverksamheten och bland annat ge elever möjlighet att utveckla sin kritiska förmåga och sin kritiska medieförståelse. Elevernas klasslärare har olika grader av egen mediekunnighet, vilket får till följd att elever får olika förutsättningar att bli mediekunniga och därmed kunna bli aktiva samhällsmedborgare och arbeta för ett hållbart demokratiskt samhälle. För en skola med ambition att följa Skollagens skrivning om att vara en kompensatorisk verksamhet till hemmen så att alla elever får en likvärdig utbildning, innebär detta att det behövs en satsning på individuell medieutbildning för lärare på skoltid så att alla lärare har en acceptabel grad av egen mediekunnighet. Det är rektor som har ett ansvar för att alla skolans lärare uppnår en acceptabel grad av mediekunnighet.

De två organisationer som har ingått i studien har satsat mycket på vad de kallar för ett IKT-projekt. Lärarna som har deltagit har varit mycket engagerade lärare och har troligen som grupp en högre grad av mediekunnighet än lärare i skolor som inte har haft samma utvecklingsarbete. Trots detta har många svårigheter med att stödja elevernas mediekunnighet framträtt i intervju svaren. Då uppstår frågor om hur det ser ut i skolor som inte har, eller har haft en IKT-satsning. Vad skulle lärare där behöva för stöd? Vems är ansvaret? Lärare i studien tar på sig ansvaret själva för sin medieundervisning, men frågan är om det är rimligt? När det fungerar bra - vems förtjänst är det? Kan det vara så att det är en samhällsfråga som läggs på lärarnas axlar att hantera?

Mycket har hänt i organisationerna efter det att undersökningen är gjord. Ett halvår efter det att lärarna deltog i studiens intervjuer, publicerade Västra Göteborgs IT - support information via e-post till medarbetare i stadsdelen under tidig höst år 2012. Där stod nu om möjligheter till kostnadsfri lärarfortbildning som hjälp för lärarna att använda sin persondator (Mac) och utbildning för att arbeta med Göteborgs Stads skolwebbportal Hjärntorget. Förutsättningen skulle vara att lärarens rektor uppmuntrade denna lärarfortbildning för läraren ifråga. Där fanns information om att lärare nu kunde få lov att fråga kommunens IT-support, Intraservice, om problem även med Mac-datorer. Kanske det är viktigt och bra att man undersöker och diskuterar frågan om lärares uppfattning om mediekunnighet på fler skolor?

Från och med den 15 augusti 2012 inför Intraservice på uppdrag av stadsledningskontoret Mac-support till de stadsdelar som använder Mac-datorer i skolan. Detta innebär att pedagoger och lärare från terminsstarten 2012 ringer till Intraservice support och får hjälp med sina egna samt elevers Mac-datorer och får på-platsen-support av tekniker om man får problem med exempelvis:

- Trådlös uppkoppling
- Utelåst användarkonto i AD & den lokala Mac:en
- Installationsproblem av program
- Installera lokal skrivare till Mac:en
- Felsökning

Skolverket använder begreppet IKT vilket lätt leder tankarna till teknisk mediehantering. Men om man studerar vad Skolverket skriver om IKT i sin webbportal så omfattar det alla olika perspektiv av mediekunnighet som modellen i figur 3 beskriver. Om begreppet mediekunnighet istället hade används skulle kanske den kritiska förståelsen ha fått en mer framträdande roll. Min förhoppning är att min studie väcker intresse för att använda begreppet mediekunnighet istället för IKT i skolor som ett vidgat mediebegrepp där IKT ingår som en del.

Det är ingen slump att modellen över olika perspektiv av mediekunnigheten är i form av en pyramid. Det är basen som är en förutsättning för mediekunnighet och basen bör utgöra en stabil grund. Sedan byggs en god mediekunnighet upp steg för steg där varje nivå bygger på föregående, på liknande vis

som både Piaget och Vygotskij beskriver angående sina utvecklingsnivåer. De kunskaper som tillgodogörs på en nivå integreras och tas tillvara på följande nivå. Det finns möjlighet att skynda på och till exempel hoppa över den kritiska förståelsen och ändå ta del av sociala medier. Men utan en tillräcklig god grund i den kritiska förståelsen finns inte heller förståelsen för hur det sociala samspelet i de sociala medierna bör fungera och hur dessa sociala medier är organiserade. Risken för utsatthet eller nätmobbning blir stor. Här menar jag att skolorna bör inse sin viktiga roll för barn och unga och ge dem de kunskaper som de behöver.

Lärarnas intervjusvar visar på att det inte räcker att skolledningen tillhandahåller tekniken. Lärarna efterlyste ett uttalat stöd från sin rektor att utveckla sitt mediearbete med eleverna och uppmanan att arbeta med de tekniska medierna, inklusive elevdatorer. Rektor bör avsätta tid och pengar till bland annat utbildning, fortbildning och underhåll. Engångssatsningar räcker inte, utan skolledningen måste engagera sig kontinuerligt. Elevernas klasslärare har olika grader av egen mediekunnighet, vilket får till följd att elever får olika förutsättningar att bli mediekunniga. För en skola med ambition att följa Skollagens skrivning om att vara en kompensatorisk verksamhet till hemmen så att alla elever får en likvärdig utbildning, innebär detta att det behövs en satsning på individuell medieutbildning för lärare på skoltid så att alla lärare har en acceptabel grad av egen mediekunnighet. En genomarbetad medieundervisning bör genomsyra hela skolverksamheten. Kunskapen om vikten av olika perspektiv på den kritiska medieförståelsen bör stärkas. Elever behöver utveckla sin kritiska förmåga och sitt kritiska förhållningssätt. Denna förståelse ska ge eleverna möjlighet att utveckla den mediekunnighet de behöver för att kunna utvecklas till de informerade, reflekterande och engagerade medborgare som är nödvändiga i ett demokratiskt samhälle.

ENGLISH SUMMARY

The Swedish national school system is based on democratic foundations. The Education Act (2010:800) stipulates that education in the school system aims at pupils acquiring and developing knowledge and values. It should promote the development and learning of all pupils, and a lifelong desire to learn. Education should impart and establish respect for human rights and the fundamental democratic values on which Swedish society is based (Skolverket, 2011a). Media literacy is increasingly linked to issues of democracy, active citizenship and community involvement in a professional, democratic and sustainable society. Media education is part of the fundamental rights of all citizens of the world, according to UNESCO and the European Union. The school, through its compensatory mission has an important role in giving all children a good media education. If pupils are to achieve the critical approach set out in the curriculum Lgr11, this should not only apply to access to various media and how technology should be used; education should also include knowledge about various media, critical media understanding and opportunities for pupils to create with media.

The purpose of the study was to investigate how teachers of pupils aged 10 to 12 years old perceive and understand the concept of media literacy, a concept that they more often talked about in the terms of ICT in the school context. Teachers' understanding of the concept of media literacy is fundamental to their media education. The two main issues in the study are as follows:

1. In which ways did teachers from different school organisations perceive and understand the concept of media literacy in the school context?
2. In which ways did teachers from different generations perceive and understand the concept of media literacy in the school context?

The study also links to how teachers perceive their own and students' media literacy and how they describe their practice.

The essay is divided into two parts to make it clearer for the reader. The first part starts with a general description of the concept of literacy and media literacy and an explanation of the selected umbrella concept of media literacy. It then describes the research field of media literacy and how the concept of media literacy is addressed in the policy documents. Then the concept of media literacy is described from a school context, as is research on media education. Chapters 2 to 4 present the study's three theoretical frameworks: organisation, generation, and the supportive role of the teacher. Part I concludes with Chapter 5, which is about the method used. The second part begins with four chapters in which empiricism has been grouped into themes and reported. The quotations in all empirical chapters show how teachers reasoned and it is primarily teachers' own story that brings forth the empirical description. None of these four chapters contain analyses. The results and analysis of organizations and generations is gathered in two subsequent chapters, Chapter 10 and Chapter 11.

Chapter 12 discusses the results in light of Piaget and Vygotsky's ideas about the teacher's supportive role in learning. A discussion based on the analysis of empirical data and suggestions for further research can be found in the 13th final chapter.

Media literacy

After a review of the literacy concept, the study expressed its own literacy concept, based on how reading has been converted from a limited skill tied to a particular text genre to become a complex ability and activity that involves technical and intellectual skills on many different kinds of different levels (Säljö, 2005). In the late 2000s first decade researchers began to speak and write about media literacy in international media research and policy, combining the significance of the earlier concepts of information literacy and media literacy. The new designations have at times been clarified by putting a new prefix in front, like Jenkins (2006) does in the term New Media literacies. New Media literacies are a set of skills and social skills that young people need in the use of new media. It means literacy, research skills, technical knowledge and skills in critical understanding, skills that should be taught in the classroom (Jenkins, 2006). Perez Tornero and Pi (2011) express a common, very short definition of media literacy as '*The ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts*' (p. 73), which is a description many media researchers⁶ have agreed on.

The research area Media literacy, is normative in its nature (see for example Livingstone, 2008b). My study follows this pattern. Media literacy is an area that is defined by both researchers and policy-makers, and it's often the same people who operate in both areas. David Buckingham, Professor at the *Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London*, Renee Hobbs, a professor at *Temple University's School of Communications and Theater and founder of MEDA Education Lab*, and Sonia Livingstone, professor in *the Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science*, are examples of scientists working in this way.

Media literacy is increasingly linked to issues of democracy, active citizenship and community involvement in a professional, democratic and sustainable society by the increasing convergence of media, including radio, television and the Internet (Carlsson et al., 2008). A democratic society's digitalisation of public services requires media knowledge from its citizens and the citizens are obliged to acquire the ability to use these services (Erstad, 2010) Media literacy becomes a necessity in order to live in our modern society (Thoman & Jolls, 2004). Citizenship is anchored and developed in human life-world, their values, their identity and in everyday life (Folke-Fichtelius, 2009, p. 73). An important ability that will be needed by the future citizens in a democratic information society,

⁶ (see t.ex. Buckingham, 2007; Carlsson et al., 2008; Fogelberg, 2005; Hobbs, 2004, 2005; Hobbs & Frost, 2003; Livingstone, 2008b; Nilsen & Säljö, 2009; Pérez Tornero J.M., 2008, pp. 103, 105)

according to researchers, is the critical understanding of media (Kellner & Share, 2005). A democratic society needs people who have developed a high level of media literacy so that they can understand how political and economic self-interest may be spread by the media. The more people who have a high level of media literacy, the greater the likelihood that residents can understand what is right or wrong and resist the apparent and deceptive and manipulative. These citizens have developed the habit of thinking critically and questioning various media content. If these citizens also have tried to create their own media content and themselves have manipulated images, they are able to understand that everything they see and experience does not need to be true and relate to it.

European Commission and UNESCO believe that critical media understanding is very important and should have a prominent role in school media education. Besides the ability to source criticism, the European Commission's report in 2009 describes four important skills in media literacy affecting the critical media literacy: The ability to read and decode media content, the ability to classify the text and meaning of the text, the ability to evaluate media content and the ability to evaluate media (The European Commission -The framework-Annex B, 2009). According to media researchers and large media organizations, it is important to teach four different media areas: media production, media language, media presentation and media audience. Critical media literacy gives children and young people tools and models to make their own voices heard, to work for a better society and to support their own development in becoming democratic citizens (Hobbs, 2008).

According to both Piaget and Vygotsky, pupils of school age 10 to 12 years old are able to think abstractly and are able with the help of an adult to develop their understanding of concepts. According to Piaget children organise the world by organising their thinking. Every individual is a curious and active creator of their mental development (Feldman, 2004). Vygotsky expresses the thought that all learning increases the child's mental development and his thoughts on the zone of proximal development can be applied to the role of the teacher. Teachers can, through dialogue with the pupils, develop pupils' deeper understanding of abstract concepts, which in turn develops pupils' thinking. "In other words, it is so that the child can do today in cooperation, he will tomorrow be able to do independently" (Vygotskij, 1934/2005, p. 333). The teacher can be said to be an adult model for the pupils in the school, something that pupils imitate to some degree. Pupils see how the teacher works with media and the teacher can, through a dialogue with the pupils, develop pupil's deeper understanding of abstract concepts, which in turn develops the pupil's thinking. According to Vygotsky, neither language or thinking happens without social communication. The pupil develops through using imitation and through cooperation (Vygotskij, 1934/2005). Because media is used in the classroom does this not mean that pupils receive media education. To provide pupils with qualified media teaching at all levels of the school, in addition to having good access to different media, there is a need to have active adults in the school who themselves have reached a high level of media literacy during their education and / or training. Only then, do teachers have an opportunity to understand what

the curriculum and other policy documents mean by the importance of a good media education (Fogelberg, 2005).

Method

The joint interviews consist of ten voting recorded pair interviews with twenty participating teachers of different generations working in two different school organisations. The research described in this paper is a qualitative study using interviews as a method. The interviews consist of ten recorded pair interviews with twenty participating teachers of different generations working in two different school organizations. 'Pair interviews' means that there are two interviewees and one interviewer. According to Watt and Ebbutt (1987) pair interviews are useful where a group of people have worked together for a long time and- / - or have common aims. This applies, for example, in education, where groups are a common consequence of social organisations. Pair interviews and group interviews can be described as a group conversation with a research purpose. One difficulty with performing group interviews is that they require sensitive guidance from the interviewer (Lewis, 1992). The effective interviewer must be knowledgeable in their field, be an expert on communication and interaction and establish a safe and friendly atmosphere (Cohen et al., 2007). Arksey and Knight (1999) call this type of interviews as joint interviews. According to researchers, advantages of this method are, among others, that they believe it is easier to establish an atmosphere of trust with two interviewees and the interviewer. Benefits of more participants are that discussions can be developed so that a wide range of responses can be collected; the two interviewees are able to confirm and complement each other's stories and can also understand different perspectives of events that make the stories appear to be more complete as, when interviewed directly, one can fill in any memory lapses of the other person. The information given will be more credible because the couple can contradict any errors. - The interviewer can gain insight into the interactions and relationships between the interviewees, how they negotiate and influence each other, and any disagreements.

In order to avoid steering the interview, from the beginning, toward the different perspectives on media literacy by using questions from the interview guide, the first part of the interview took its cue from the participants' own words and short expressions. The aim of the first part of the interviews was, besides taking account of the teachers' spontaneous expressions and creating a permissive interview atmosphere, to be able to detect patterns in the talk, such as whether different generational groups started to talk in different ways or if discussions in the two organisations showed different patterns. This approach has been chosen to try to take advantage of people's spontaneous thoughts through 'Performance Maps' (Scherp, 2008). The second part of the joint interviews used prepared questions from an interview guide that was used to cover the perspectives that had not previously been discussed. My descriptions of the results can be seen as a form of 'structural coding' (Saldaña, 2009, pp. 66-70). According to Saldaña, coding is to arrange things in a systematic order, to collect

something into a part of a system or classification, to categorise. This encoding will be perceived as a tool for later analysis. Encoding helps to find patterns. The first analyses were concentrated on patterns of similarities and differences in the organisation's impact on teachers' perceptions of the concept of media literacy and the similarities and differences in how generations impact on teachers' perceptions of the concept of media literacy. In this work, the program NVivo (QSR, 2012) was used as a tool for categorisation. The descriptions of the results were later structured with the help of a processed model of perspective on media literacy (see Figure 3) to be perceived as guidance regarding what researchers and large media organisations have agreed high level of media literacy should include. The model can also be seen to help teachers consider the perspectives media education should strive to include in order to give the pupils the high level of media literacy they need.

Conclusions

The analyse were based on an organisational perspective, a generational perspective and Piaget and Vygotsky's ideas about child development and the supportive role of the teacher. The differences between the two organisations in this study were most obvious at the basic levels in the model of different perspectives on media literacy, media availability and the media literacy context. The differences in generations were not so obvious. Teachers - who belonged to the older generations - used the media and created media to strengthen their traditional teaching. Teachers in the younger generations, as well as teachers of the older generation who were unusually interested in media, created an innovative way of teaching by using media. The largest differences which were discovered were between teachers with a low level of own media literacy - and teachers with a high level of own media literacy. The teachers' interview responses indicate that it is not sufficient for school management to provide media equipment. Teachers called for explicit support from their principal to develop media education and to be encouraged to work with technical media, including the pupils' computers. The principals should devote time and money to teacher training and maintenance. A single time investment is not enough. The school administration needs to show continuous engagement in their teachers. The teachers have different levels of own media literacy, with the result that pupils get different opportunities to become media literate. If a school has the ambition to follow The Education Act and being compensatory to the homes in order to give all pupils the possibility to receive an equal education, thorough media education should permeate all school activities. This means that the principals need to ensure that all teachers have an acceptable level of media literacy. If not, teachers need to be offered individual media training during working hours. Awareness of the importance of different perspectives on the critical understanding of media should be strengthened. This is needed - because all pupils need help from their teachers to develop their media literacy, including their critical thinking. This understanding will give pupils the opportunity to develop the media skills they need to develop into the informed, reflective and engaged citizens necessary in a democratic society.

REFERENSER

- Adler-Tapia, R. (2012). *Child Psychotherapy : Integrating Developmental Theory into Clinical Practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Andronikidis, A. I., & Lambrianidou, M. (2010). Children's understanding of television advertising: A grounded theory approach. *Psychology & Marketing*, 27(4), 299-322.
- Arksey, H., & Knight, P. T. (1999). *Interviewing for social scientists : an introductory resource with examples*. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE.
- Aroldi, P., & Colombo, F. (2007). Generational Belonging and Mediascape in Europe. *Isse-Journal of social science education*, 1(Europe as an Educational Framework: Cultures, Values and Dialogues), 34-44.
- Bastøe, P. Ø., Dahl, K., & Nilsson, B. (1996). *Organisationsutveckling i offentlig verksamhet : teori och kunskap för skola, hälso- och sjukvård samt socialtjänst*. Lund: Utbildningshuset/Studentlitteratur.
- Bazalgette, C. (2008). Transforming Literacy. In Ulla Carlsson, Samy Tayie, Genevieve Jacquinet-Delaunay & Jose Manuel Perez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education : an Intercultural Dialogue* (pp. 245-250). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association.
- Beins, B. C. (2012). Jean Piaget: Theorist of the child's mind. In D. A. Dewsbury, M. Wertheimer & W. E. Pickren (Eds.), *Portraits of pioneers in developmental psychology* (pp. 89-107). New York, NY: Psychology Press.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan : en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, E. (2009). *Du är din generation*. Stockholm: Norstedt.
- Bergström, A. (2005). Morgontidningen bland andra medier. In A. Bergström, L. Weibull, I. Wadbring & Göteborgs universitet. Institutionen för journalistik och masskommunikation (Eds.), *Nypressat : ett kvartssekel med svenska dagstidningsläsare* (pp. 219-238). Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet (JMG).
- Bhaskar, R., & Archer, M. S. (1998). *Critical realism : essential readings*. London: Routledge.
- Björnell, M. (2012). *PIM-Snack eller verkstad-examensarbete*. (Master), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1963). *Formal organizations : a comparative approach*. London: Routledge & K. Paul.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood : growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education : literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK, Malden, MA: Polity Press ; Distributed in the USA by Blackwell Pub.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology : children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2008). Children and Media: A Cultural Studies Approach. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 219-236). London: SAGE Publications Inc.
- Buckingham, D., & Willett, R. (2006). *Digital generations : children, young people, and new media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, J., & Moyers, B. D. (1988). *The power of myth*. New York: Doubleday.
- Campbell, J., Moyers, B. D., & Larsson, L. G. (1990). *Myternas makt*. Stockholm: Svenska dagbladet.
- Carlsson, M., & Brömssen, K. v. (2011). *Kritisk läsning av pedagogiska texter : genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., & Perez Tornero, J. M. (Eds.). (2008). *Empowerment through media education. An Intercultural Dialogue*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association.
- Centre for Media Literacy. (2002-2011, 6th of Dec 2012). Media Literacy: A definition and more. from <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
- Cohen, D. (2012). *How The Child's Mind Develops*. Hoboken: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. ed.). London ; New York: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cox, T. (1993). *Cultural diversity in organizations : theory, research, and practice*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Cronlund, K. (2011). *Lev i tiden : psykologi för gymnasiet* (3. uppl. ed.). Stockholm: Bonnier utbildning.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Baiocco, R. (2009). Attitudes toward TV advertising: A measure for children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 409-418(410).
- Drotner, K. (1991). *At skabe sig-selv : ungdom, æstetik, pædagogik* (1. udg., 1. opl. ed.). København: Gyldendal.
- Dunkels, E. (2009). *Vad gör unga på nätet?* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.
- Dunkels, E. (2012). Nätkulturer (research blog). Retrieved 22th July 2010, from Dunkels, Elza <http://www.kulturer.net/>
- Edmunds, J., & Turner, B. S. (2002). *Generations, culture and society*. Philadelphia, Pa.: Open University.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., & Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektor : en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution.
- Ekström, & Tufté. (2007). *Children, media and consumption : on the front edge*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg Univ.
- Ekström, M. (2008). *Mediernas språk* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Enochsson, A.-B. (2010). IT i lärarutbildningen - Hur förbereds blivande lärare att använda IT i undervisningen? *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 6(2), 15-38.
- Enochsson, A.-B., Rizza, C., & Organisation for Economic Cooperation and, D. (2009). ICT in Initial Teacher Training: Research Review. OECD Education Working Papers, No. 38: OECD Publishing.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori : idéer, moden, förändring* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U., Hansson, H., Löfström, M., Ohlsson, Ö., & Selander, M. (2006). *Ett möte med förhinder : om IT-satsningar i skolan*. Göteborg: Handelshögskolan.
- Erstad, O. (2010). Digital kompetens. Näring för demokratin eller oreflekterat deltagande? In U. Carlsson (Ed.), *Barn och unga i den digitala mediekulturen* (pp. 53-68). Göteborg: Nordicom, Göteborgs universitet.
- Etzioni, A., Eriksson, L.-I., Frisch, M., & Israel, J. (1966). *Moderna organisationer*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Europaparlamentet. (2008). *Europaparlamentets resolution av den 16 december 2008 om mediekunskap i en digital värld* (2008/2129(INI)). Bryssel: Europaparlamentet Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0598&language=SV&ring=A6-2008-0461>.
- Europarådet, & Europaparlamentet. (2011). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande*. Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_sv.htm.
- Fast, C. (2008). *Literacy : i familj, förskola och skola* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231. doi: 10.1016/j.newideapsych.2004.11.005
- Findahl, O. (2011). *Svenskarna och Internet. [Elektronisk resurs] 2011*. Stockholm: .SE.
- Finnish Society on Media Education, M. A. L. (Ed.). (2007). *Finnish Media Education Policies*. Painotalo Seiska, Iisalmi, Finland.: Finnish Society on Media Education. In cooperation with and funded by the Ministry of Education and Culture, Division for Cultural Policy.
- Fogelberg, K. (2005). *Media literacy : en diskussion om medieundervisning*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för journalistik och masskommunikation.
- Folke-Fichtelius, M. (2009). *Lärande och IT*. Stockholm: Carlsson.
- Frau-Meigs, D. (2006). Media Regulation, Self-regulation and Education. Debunking Some Myths and Retooling Some Working Paradigms. In U. Carlsson & Unesco International Clearinghouse on Children Youth and Media (Eds.), *Regulation, awareness, empowerment : young people*

- and harmful media content in the digital age* (pp. 286 s.). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.
- Fröjelin, L.-Å., & Wennbo, U. (1990). *Att leda en skola : en pedagogisk utmaning*. Stockholm: Utbildningsförl.
- Gainer, J. S., Valdez-Gainer, N., & Kinard, T. (2009). The Elementary Bubble Project: Exploring Critical Media Literacy in a Fourth-Grade Classroom. *Reading Teacher*, 62(8), 674-683.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning : a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). The Old and the New in the New Digital Literacies. *Educational Forum*, 76(4), 418-420.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method : a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Grizzle, A., & Wilson, C. (Eds.). (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Paris, France: UNESCO.
- GRutbildning. (2012). Medialån. Retrieved 6th of Dec 2012, from GRutbildning <http://www.grkom.se/grutbildning/laromedel/medialan.4.1580a7b011199b8961a80002319.html>
- Gustafsson, B., Hermerén, G., Petersson, B., & Vetenskapsrådet. (2005). *Vad är god forskningssed? [Elektronisk resurs] : synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafsson, J.-E., & Yang-Hansen, K. (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola. In Skolverket (Ed.), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* (pp. pp 40-86). Stockholm: Skolverket.
- Hell, M., & Bibliotekstjänst. (2011). *Skolbiblioteksutveckling - skolutveckling*. Lund: BTJ förlag.
- Hellevik, O. (2002). Age differences in value orientation - Life cycle or cohort effects? *International Journal of Public Opinion Research*, 14(3), 286-302.
- Hermerén, G., & Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hill, A., Weibull, L., & Nilsson, Å. s. (2007). Public and Popular: British and Swedish Audience Trends in Factual and Reality Television. *Cultural Trends*, 16(1), 17-41.
- Hinde, E. R., & Perry, N. (2007). Elementary Teachers' Application of Jean Piaget's Theories of Cognitive Development during Social Studies Curriculum Debates in Arizona. *Elementary School Journal*, 108(1), 63-79.
- Hobbs, R. (2004). Media literacy, general semantics, and K-12 education. *ETC: A Review of General Semantics*, 61(1), 24-28.
- Hobbs, R. (2005). The State of Media Literacy Education. *Journal of communication*, 55(4), 865-871.
- Hobbs, R. (2008). Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In S. M. Livingstone & K. Drotner (Eds.), *The international handbook of children, media and culture*. Los Angeles: SAGE.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.
- Hobbs, R., & The Aspen Institute Communications and Society program. (2010). Digital and media literacy. A plan of action. A White paper. In The Aspen Institute (Ed.), (pp. 67). Washington D.C.: The Aspen Institute
- Hockly, N. (2011). The digital generation. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 65(3), 322-325.
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J., Sandberg, A., & Sandin, G. (1998). *Hur moderna organisationer fungerar : introduktion i organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacquinet-Delaunay, G., Carlsson, U., Tayie, S., & Perez Tornero, J. M. (2008). Introduction Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach. In Ulla Carlsson, Samy Tayie, Genevieve Jacquinet-Delaunay & Jose Manuel Perez Tornero (Eds.), *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue* (pp. 19-33). Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Jansson, A. (2002). *Mediekultur och samhälle : en introduktion till kulturteoretiska perspektiv inom medie- och kommunikationsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.

- Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jenkins, H. (2008). *Konvergenskulturen : där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Kell, T. (2009). Using Fan Fiction to Teach Critical Reading and Writing Skills. *Teacher Librarian*, 37(1), 32-35.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Khan, A. W. (2008). Media Education, a Crucial issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society. In Carlsson U., Tayie S., Jacquinet-Delaunay G. & Perez Tornero J.M. (Eds.), *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue* (pp. 15-18). Gothenburg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment; managing differentiation and integration*. Boston,: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413.
- Limberg, L., & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning : slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås: Valfrid.
- Lindkvist, L., Löwstedt, J., & Torper, U. (1999). *En friare skola : om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindkvist, L., & Magnusson, A. (1999). Den reflekterande skolan. In L. Lindkvist, J. Löwstedt & U. Torper (Eds.), *En friare skola : om styrning och ledning av den lokala skolan* (pp. 17-42). Lund: Studentlitteratur.
- Linne', A. (2010). Lärarutbildning i historisk belysning. <http://www.lararnashistoria.se/>
- Livingstone, S. (2008a). Engaging With Media—A Matter of Literacy? *Communication, Culture & Critique*, 1(1), 51-62.
- Livingstone, S. (2008b). Internet Literacy: Young People's Negotiation of New Online Opportunities. In T. MacPherson (Ed.), *Digital Youth, Innovations, and the Unexpected* (pp. 101-122). Cambridge, MA: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2010). Barn och unga i den digitala mediekulturen. In U. Carlsson (Ed.), *Barn och unga i den digitala mediekulturen* (pp. 69-81). Göteborg: Nordicom, Göteborgs universitet.
- Lorentzon, P., Andersson, A., Johansson, L., Nilsson, A., Josefsson, L., & Odén, B. (2011). Rapport-Älvsborgs IKT-satsning 2007-2010 (pp. 60). Göteborg: Göteborgs Stad.
- Läraryrket. (2012). Ferieanställning. Retrieved 6th of Dec 2012, from Läraryrket <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/004FAD71?OpenDocument>
- Manalili, R., & Rehnberg, J. (2008). Media Education in Swedish Compulsory School - a comparison of Swedish school curriculum documents with the leading countries: Examensarbete i medie- och kommunikationsvetenskap ht 2008, institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality* ([1st ed.]). New York,: Harper.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing : context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind* (14. pr. ed.). New York: Dell publ.
- NAMLE-Core Principles. (2009). Core Principles of Media Literacy education in the United States. 2009(7th of April).

- <http://www.amlainfo.org/uploads/r4/cE/r4cEZukacxNYaFFxIMONdQ/NAMLE-CPMLE-w-questions.pdf>
- Nationalencyklopedin. (2012). kohort. Retrieved 6th of Dec 2012, from Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/lang/kohort/227486>
- Nilsen, M., & Säljö, R. (2009). Chat som utbildningsarena. In G. Larsson (Ed.), *Organisation, teknik och lärande* (pp. 128-143). Stockholm: Carlsson.
- Nilsson, Å. (2005). Tidningsläsandets åldrar och generationer. In A. Bergström, L. Weibull, I. Wadbring & Göteborgs universitet. Institutionen för journalistik och masskommunikation (Eds.), *Nypressat : ett kvartssekel med svenska dagstidningsläsare* (pp. 141-159). Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet (JMG).
- Nordicom-Sveriges Mediebarometer. (2011). *Nordicom-Sveriges Mediebarometer. 2010*. Göteborg: Nordicom-Sverige, Nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning, Göteborgs universitet.
- Näringsdepartementet. (2011). *It i människans tjänst : en digital agenda för Sverige*. Stockholm: Näringsdepartementet, Regeringskansliet, Sverige.
- OFCOM. (2008). Media Literacy Audit - Report on UK children's media literacy. Retrieved 12th of June 2009 http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_childrens08/
- Olofsson, A. (2011). Lärares inställning till rektors ledning. In J. Höög & O. Johansson (Eds.), *Struktur, kultur, ledarskap : förutsättningar för framgångsrika skolor* (1. uppl. ed., pp. 97-113). Lund: Studentlitteratur.
- Olweus, D., Larsson-Wentz, K., & Rädda barnen. (1999). *Mobbning bland barn och ungdomar* (1. uppl. ed.). Stockholm: Rädda barnen.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital : understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pérez Tornero J.M. (2008). Media Literacy. New Conceptualisation, New Approach. In Ulla Carlsson, Samy Tayie, Genevieve Jacquinet-Delaunay & Jose Manuel Perez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education : an Intercultural Dialogue* (pp. 103-116). Gothenburg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association.
- Pérez Tornero, J. M., & Pi, M. (2011). A new horizon. Media literacy assessment and children in Europe. In C. von Felitzen, U. Carlsson & C. Bucht (Eds.), *New questions, New insight, New approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media For Children and Youth 2010* (Vol. Yearbook 2011, pp. 69-82). Gothenburg, Sweden: Nordicom.
- Persson, S. (2008). *Lärareyrkets uppkomst och förändring : en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Göteborg: Department of Sociology, University of Gothenburg.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: politics and influence in organizations*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Piaget, J. (1971). *The child's conception of the world*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerup.
- Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Prensky, M., & Gee, J. P. (2006). *Don't bother me mom - I'm learning! : how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success - and how you can help!* St. Paul, Minnesota: Paragon House.
- QSR. (2012). NVivo for education. Retrieved 6th of Dec 2012, from QSR International http://www.qsrinternational.com/solutions_education.aspx
- Richardson, J. (2011). Tune in to What the New Generation of Teachers Can Do. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 14-21.
- Rodesiler, L. (2010). Empowering Students Through Critical Media Literacy: This Means War. *Clearing House*, 83(5), 164-167.
- Rosen, L. (2010). Welcome to the iGeneration! *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(8), 8-12.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.

- Sánchez, J., Salinas, A., Contreras, D., & Meyer, E. (2011). Does the New Digital Generation of Learners Exist? A Qualitative Study. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 543-556.
- Sandstig, G. (2011). Småbarnsföräldrars syn på televisionens barnkanaler. In S. Holmberg, L. Weibull, H. Oscarsson & SOM-institutet (Eds.), *Lycksalighetens ö : fyrtioen kapitel om politik, medier och samhälle : SOM-undersökningen 2010* (pp. 455-463). Göteborg: SOM-institutet.
- Scherp, H.-Å. (1999). Utmanande eller utmanat ledarskap. In L. Lindkvist, J. Löwstedt & U. Torper (Eds.), *En friare skola : om styrning och ledning av den lokala skolan* (pp. 43-60). Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H.-Å. (2008). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Share, J. (2010). Views from the K-12 classroom: Media literacy in formal education. In K. R. Tyner (Ed.), *Media literacy : new agendas in communication* (pp. 51-75). New York: Routledge.
- Skolverket-PIM. (2012). PIM - Praktisk IT - och mediekompetens. Retrieved 12th of July 2011, from Skolverket <http://www.pim.skolverket.se/xp/>
- Skolverket. (2009a). Ett vidgat textbegrepp. from Skolverket <http://www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/2.2454/2.2911/2.3115/ett-vidgat-textbegrepp-1.14749>
- Skolverket. (2009b). *Rektorsprogrammet*.
- Skolverket. (2010). Skollagen. Retrieved 6th of Dec 2012, from Regeringskansliet <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/skollagen-och-andralagar>
- Skolverket. (2011a). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011* Retrieved from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>
- Skolverket. (2011b). Kursplan för bild. Available from Skolverket Retrieved 6th of Dec 2012, from Skolverket <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/bild>
- Skolverket. (2011c). Kursplan för samhällsorienterande ämnen-grundskolan. Available from Skolverket Retrieved 14th of July 2011, from Skolverket <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/samhallskunskap>
- Skolverket. (2011d). Kursplan för svenska. Available from Skolverket Retrieved 22nd of August 2011, from Skolverket <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/svenska>
- Skolverket. (2011e). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Retrieved from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2012). Lärarguider i upphovsrätt. Available from Skolverket Retrieved 21st of June 2012, from Skolverket <http://www.skolverket.se/skolutveckling/itiskolan/kollakallan/upphovsratt/lararguider/lararguider-1.155718>
- Statens Medieråd. (2011a). Mediekunnighet. Retrieved 14th of July 2011, from Statens Medieråd <http://www.statensmedierad.se/Kunskap/Mediekunnighet/>
- Statens Medieråd. (2011b). *Ungar och medier* Retrieved from http://www.statensmedierad.se/Publikationer/Ungar_Medier/
- Stigbrand, K. (1989). *Mediekunskap i skolan : en studie av massmedieundervisningens ABC*. Stockholm: Univ.
- Sverige. Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket : Fritze [distributör].
- Sveriges kommuner och, l. (2012). Huvudöverenskommelse om lön och allmänna anställningsvillkor m.m. – HÖK 12 – med Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd: Avdelningen för arbetsgivarpolitik.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap : om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital : how the net generation is changing the world*. New York: McGraw-Hill.
- Tekniska museet. (2011). Telefonen. Retrieved 6th of Dec 2012, from Tekniska museet <http://www.tekniskamuseet.se/1/389.html>

- The Association for Media Literacy-Canada. (2008). What Is Media Literacy? Retrieved April 5th, 2009, from <http://www.aml.ca/whatis>,
- The European Commission-Final report. (2009). Final report-Study assessment Criteria for Media Literacy Levels (E. Commission-Culture-Media-MediaLiteracy, Trans.). In Paolo Celot-EAVI (Ed.), *Study assessment Criteria for Media Literacy Levels* (pp. 92). Brussels: DG Information Society and Media; Media Literacy Unit,.
- The European Commission-recommendation on media literacy. (2010). *Media literacy*. Retrieved from http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm.
- The European Commission -The framework-Annex B. (2009). Media Literacy Study. The Framework, Annex B (E. Commission-Culture-Media-MediaLiteracy, Trans.) *Study assessment Criteria for Media Literacy Levels* (pp. 34): DG Information Society and Media; Media Literacy Unit,.
- The European Commission. (2012). *Media Literacy* European Commission Retrieved from http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media Literacy A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 180-205.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action : social science bases of administrative theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Timmermann, S. (2003). The elusive baby boomer market:In search of the magic formula *Journal of Financial Service Professionals*, 57(5), 28.
- Timmermann, S. (2005). Retirement Income Decisions: The Silent Generation Speaks. *Benefits Quarterly*, 21(4), 30-33.
- Timmermann, S. (2007). What a Difference a Generation Makes: How Our Life Experiences Shape Our Viewpoints and Behaviors. *Journal of Financial Service Professionals*, 61(3), 25-28.
- UN-Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse. (2009). Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges. Retrieved 8th of August 2009 http://www.aocmedialiteracy.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- UNESCO-Paris agenda. (2007). *The Paris Agenda. 12 Recommendations for Media Education (2007)*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media Retrieved from <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>.
- UNESCO-Teacher training. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. UNESCO Retrieved from http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html.
- UNESCO. (1982). *Grunwald Declaration on Media education* UNESCO Retrieved from http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf.
- UNESCO, & Buckingham, D. (2001). Media Education. A Global Strategi for Development. A Policy Paper Prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information. In UNESCO (Ed.), *Communication and Information: UNESCO*.
- Urwick, L. H. (1970). Papers in the Science of Administration. *Academy of Management Journal*, 13(4), 361-371.
- Wadbring, I., & Weibull, L. (2005). Dagstidningar i ett femtioårsperspektiv. In A. Bergström, L. Weibull, I. Wadbring & Göteborgs universitet. Institutionen för journalistik och masskommunikation (Eds.), *Nypressat : ett kvartssekel med svenska dagstidningsläsare* (pp. 239-265.). Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet (JMG).
- Wan, G. (2008). Media Use by Chinese and U.S. Secondary Students: Implications for Media Literacy Education. *Theory into practice*, 47(3), 178.
- Watts, M., & Ebbutt, D. (1987). More than the Sum of the Parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-34.
- Wawrzynski, M. R., LoConte, C. L., & Straker, E. J. (2011). Learning Outcomes for Peer Educators: The National Survey on Peer Education. *New Directions for Student Services*(133), 17-27.
- Wenger, E. (2012). Communities of practice. Retrieved 1st of November, 2012, from <http://www.ewenger.com/theory/>

- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- World Internet Institute. (2009). Svenska och Internet Retrieved 21st of July 2009, from World Internet Institute
- Vygotskij, L. S. (1934/2005). *Tänkande och språk* (2 ed.). Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Yasnitsky, A. (2012). Lev Vygotsky: Philologist and Defectologist, A Sociointellectual biography. In D. A. Dewsbury, M. Wertheimer & W. E. Pickren (Eds.), *Portraits of pioneers in developmental psychology* (pp. 109-133). New York, NY: Psychology Press.
- Yu, F.-Y., & Wu, C.-P. (2011). Different Identity Revelation Modes in an Online Peer-Assessment Learning Environment: Effects on Perceptions toward Assessors, Classroom Climate and Learning Activities. *Computers & Education*, 57(3), 2167-2177.
- Yurdabakan, I. (2011). The Investigation of Peer Assessment in Primary School Cooperative Learning Groups with Respect to Gender. *Education 3-13*, 39(2), 153-169.
- Zacchetti, M., & Vardakas, P. (2008). A European Approach to Media Literacy. In Carlsson U., Tayie S., Jacquinet-Delaunay G., Perez Tornero J.M. & UNESCO (Eds.), *Empowerment through media education : an Intercultural Dialogue* (pp. 117-123). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association.
- Zimic, S. (2010). *Opening the box : Exploring the presumptions about the 'Net Generation'*. (Mid Sweden University licentiate thesis Mid Sweden University licentiate thesis), Mid Sweden University, Sundsvall. Retrieved from <http://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:360309>
- Ärlestig, H. (2011). Vardagssamtal och rektors pedagogiska ledarskap. In J. Höög & O. Johansson (Eds.), *Struktur, kultur, ledarskap : förutsättningar för framgångsrika skolor* (1. uppl. ed., pp. 115-133). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Kritisk medieförståelse enligt EU-kommissionen

Enligt Europakommissionens rapport år 2009, är det fyra viktiga förmågor inom mediekunnighet som berör den kritiska medieförståelsen, förutom att kritiskt välja webbsidor. Ordet TEXT används här i den vidgade betydelsen av text, det vill säga både för traditionella medier och för digitala medier som SMS, audiovisuella medier och interaktiva medier (The European Commission -The framework-Annex B, 2009, pp. 8-11, författarens översättning):

1. **Förmåga att avläsa eller avkoda medieinnehållet** är en förmåga att fullt förstå, läsa, eller att förstå innebörden av ett medieinnehåll. Denna förmåga innebär en sekventiell, kognitiv process där individen använder en kod (eller flera koder) i förhållande till en text.
2. **Förmåga att klassificera texten** eller betydelsen av texten inom ramen för befintliga typer av texter innebär att handlingen att klassificera ger den enskilda en möjlighet att göra en korrekt bedömning av medieinnehållet för att på ett adekvat och lämpligt sätt förstå dess innehåll. Denna komponent är avgörande - inte bara för att användaren måste kunna förstå innehållet, utan också den form som den har vidtagit, det vill säga om det är en annons, är det tänkt att sälja en produkt, eller att övertyga användaren av en synpunkt eller ett visst beteende, etc. Möjligheten för användaren att skilja mellan information och åsikter är grundläggande, det tillåter honom att förstå ytterligare inslag i informationen, och också veta hur man ska bemöta det.
3. **Förmåga att utvärdera ett medieinnehåll** är en viktig del av mediekunnigheten, det vill säga att ha förmåga att utvärdera mediernas innehåll. Medierna erbjuder ett flöde av innehåll som individer måste bedöma och värdera för att använda. Det betyder att det inte är bara det inre innehållet som skall förstås, utan också den funktion och den roll som detta innehåll spelar i förhållande till våra värderingar, attityder och åsikter. Förmågan att utvärdera innebär ett visst avstånd från användaren från den överväldigande tillströmning av innehåll (och värden) som överförs av olika typer av medier (TV-skärm, datorer, spel konsoler, etc.)
4. **Förmåga att utvärdera medieområdet** omfattar användarens kunskap om konventionen, regler eller normer som uttryckligen eller underförstått inverkan på mediernas system, lagar, tillsynsmyndigheter, användarens kunskap om spelare i videospel och så vidare. Ingen menar att mediekunniga personer behöver vara medieexperter inom varje område, men användare bör vara utrustade med en grundläggande förståelse för det sammanhang i vilket medier fungerar och vilka regler som gäller.

Bilaga 2. Svenskt delresultat

Tabellen visar Sveriges låga resultat i området *Media Literacy context*, ett område som innefattar undervisning i mediekunnighet. Länderna står i bokstavsordning och det är resultatet under den inringade rubriken som ska läsas. Sveriges resultat ska då jämföras med resultat från Finland, Holland, Belgien och Storbritannien (UK).

Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels

Table 20: Country Assessment of Media Literacy by Criteria

Country	Individual competences				Environmental Factors			Total
	Use Skills	Communicative Abilities	Critical Understanding	Total individual competences	Media Availability	Media Literacy context	Total environmental factors	
EU-27	100	100	0	100	100	100	100	100
Austria	124,12	111,14	0	124,12	95,11	91,63	91,4	110,17
Belgium	96,22	62,89	0	96,22	85,65	141,1	117,26	99,26
Bulgaria	54,5	72,86	0	54,5	64,23	43	44,72	52,15
Cyprus	69,77	46,63	0	69,77	59,52	43	54,55	59,3
Czech Rep.	101,36	90,31	0	101,36	100,03	42,08	67,02	86,03
Denmark	148,69	131,07	0	148,69	135,08	119,67	126,3	141,93
Estonia	130,24	80,64	0	130,24	112,64	43	65,34	93,76
Finland	136	142,89	0	136	156,21	157,94	157,2	146,67
France	110,94	88,28	0	110,94	107,92	155,15	134,84	119,89
Germany	105,55	105,46	0	105,55	91,45	43	55,59	96,44
Greece	55,76	58,05	0	55,76	64,74	81,98	74,37	63,01
Hungary	84,84	92,44	0	84,84	69,27	77,27	73,83	77,93
Ireland	123,84	79,15	0	123,84	98,25	118,3	109,7	102,45
Italy	65,4	57,36	0	65,4	90,15	92,35	93,13	79,03
Latvia	102,96	54,84	0	102,96	83,96	43	53,2	75,52
Lithuania	91,29	45,61	0	91,29	67,96	84,05	76,76	75,04
Luxembourg	148,14	113,46	0	148,14	138,75	43	77,13	117,45
Malta	81,84	78,31	0	81,84	117,83	43,11	75,24	80,76
Netherlands	141,51	138,51	0	141,51	102,72	135,11	121,19	136,69
Poland	78,52	94,52	0	78,52	42,24	63,83	56,44	72,1
Portugal	69,91	87,7	0	69,91	68,76	82,02	76,32	75,37
Romania	38,7	28,16	0	38,7	66,75	59,24	62,47	44,76
Slovakia	84,25	71,86	0	84,25	66,33	43	45,62	67,62
Slovenia	102,82	82,37	0	102,82	65,65	43	45,33	78,81
Spain	85,81	43,17	0	85,81	101,61	84,16	87,74	84,37
Sweden	140,12	123,63	0	140,12	148,93	43	81,68	118,89
UK	130,83	115,6	0	130,83	119,22	171,65	149,1	136,26

Level	Advanced	Medium	Basic
Colour			

Value guide	Level
above 130	Advanced
70 - 130	Medium
below 70	Basic

Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels

Final Report edited by EAVI for the European Commission p. 71/92

Final Report
Brussels, Oct/Dec 2009

(The European Commission-Final report, 2009, p. 71)

Bilaga 3. Information till rektorer



GÖTEBORGS UNIVERSITET JOURNALISTIK, MEDIER OCH KOMMUNIKATION

Till rektorer i stadsdelsförvaltningen i Västra Göteborg - studie om Mediekunnighet i januari 2012

Mitt namn är Barbro Oxstrand och jag har varit anställd som lärare i Älvsborg sedan 70-talet. Nu har jag 50 % anställning som doktorand vid forskarskolan CUL (Centrum för lärarforskning) vid Göteborgs universitet. I samråd med sektorschef Elisabeth Jacobsson, samt områdeschef för grundskola Ewa Hansell-Waldenstedt, kommer jag att påbörja en studie om begreppet Mediekunnighet redan tidigt i januari 2012.

Syftet är att studera hur lärare för elever i åldrarna 10-12 år uppfattar innebörden av begreppet mediekunnighet och undervisning om detta. Rent praktiskt innebär min studie att mellanstadielärare i små grupper kommer att bli intervjuade. Det bör finnas minst två grupper av lärare från olika generationer i både f.d. Älvsborg och i f.d. Tynnered. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan bli transkriberade (utskrivna). Alla namn kommer att anonymiseras. Tillsammans med min handledare docent Annika Bergström, på inst. för Journalistik, medier och kommunikation (JMG) går jag i god för att min studie följer de allmänna etiska forskningsreglerna och är vetenskaplig i nivå för en licentiatavhandling.

Som rektor kan du hjälpa till genom att göra det möjligt för dessa lärargrupper att hitta ett intervjutillfälle på ca 2 timmar (1½ timme intervjutid) under lärarnas arbetsplatsförlagda tid så tidigt i januari månad år 2012 som möjligt. Som doktorand har jag stor möjlighet till att komma ut till skolorna på den tid som är möjlig för lärargrupperna. Jag ser fram mot att du som rektor tar kontakt med mig ifråga om aktuella intervjutider.

Tillsammans med detta informationsbrev till er rektorer, lämnas även ett informationsbrev till aktuella lärare som jag hoppas att du som rektor kan lämna till de lärare som kommer att beröras. Tack på förhand!

Göteborgs universitet 2011-12-01

Barbro Oxstrand, barbro.oxstrand@jmg.gu.se Mobil: 0707-142 263

Bilaga 4. Information till lärare



GÖTEBORGS UNIVERSITET JOURNALISTIK, MEDIER OCH KOMMUNIKATION

Till lärare i stadsdelsförvaltningen i Västra Göteborg - studie om Mediekunnighet i januari 2012

Mitt namn är Barbro Oxstrand och jag har varit anställd som lärare i Älvsborg sedan 70-talet. Nu har jag 50 % anställning som doktorand vid forskarskolan CUL (Centrum för lärarforskning) vid Göteborgs universitet. I samråd med sektorschef i Elisabeth Jacobsson, samt områdeschef för grundskola Ewa Hansell-Waldenstedt, kommer jag att påbörja en studie av mellanstadielärares uppfattning om begreppet Mediekunnighet redan tidigt i januari 2011.

Syftet med min studie är att studera hur du som lärare för elever i åldrarna 10-12 år i den svenska skolan uppfattar innebörden av begreppet mediekunnighet och undervisning om detta. Rent praktiskt innebär min studie att små grupper av mellanstadielärare som är födda i stort sett samma generation och som har gått sin lärarutbildning ungefär samtidigt, kommer att bli intervjuade. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan bli transkriberade (utskrivna). Alla namn kommer att anonymiseras och osynliggöras. Tillsammans med min handledare docent Annika Bergström, på inst. För Journalistik, medier och kommunikation (JMG), går jag i god för att min studie följer de allmänna etiska forskningsreglerna och är vetenskaplig i nivå för en licentiatavhandling.

Din rektor kan göra det möjligt för dig att hitta ett tillfälle på ca 2 timmar (1½ timme intervjutid) under din arbetsplatsförlagda tid så tidigt i januari månad år 2012 som möjligt. Som doktorand har jag stor möjlighet till att komma ut till skolorna på den tid som är möjlig för lärargrupperna. Jag ser fram mot att din rektor tar kontakt med mig ifråga om aktuella intervjutider. Detta informationsbrev till aktuella lärare lämnas samtidigt som din rektor fått ett informationsbrev om min studie. Tack på förhand!

Göteborgs universitet 2011-12-01

Barbro Oxstrand

Barbro.oxstrand@jmg.gu.se, mobil 0707-142 263

Bilaga 5. Intervjufrågeguide

OBS, avsluta blädderblockssessionen innan intervjufrågeguiden med frågan om de tror att svaren skulle bli annorlunda om det stod IKT i mitten istället för mediekunnighet!

Intervjufrågeguide – efter blädderblockssessionen

Tanke: Alla punkter kommer inte att hinnas med, fast den kritiska mediekunnigheten ska alla diskutera. Vilket område som behandlas beror på vad som inte kommit upp under blädderblockssessionen (Rubrikerna är tagna från analysmodellen av mediekunnighet)

Omgivande faktorer / miljöfaktorer

1. Medietillgång

- Vad finns det för olika medier som används i undervisningen på din skola? (mobiltelefoner, internet, TV, radio, tidningar, filmer)
- Finns det några medier som finns på skolan som inte lärarna har så lätt tillgång till?
- Vilka medier har lärare tillgång till på skolan? Om du får tillgång till ny teknik – vad får du för utbildning då?
- Vilka medier har eleverna tillgång till?
- Finns det skillnader mellan vad lärare och elever har tillgång till? Skapar det problem?
- Hur skulle du/ni vilja att det fanns för medier i skolan – för lärarna, för eleverna! Finns det någon förebild? Dröm!
- Vad tror du att dina elever har för tillgång till medier på fritiden? Någon skillnad mot vad de har i skolan?

2. Mediekontext

- Finns det något i samhället som kräver ett visst mått av mediekunnighet av sina medborgare?
- Behöver man kunna något om medier för att fungera i samhället nu och i framtiden? Diskutera! Vad behöver barn och unga lära sig i så fall? Varför?
- Vem är ansvarig för att eleverna får medieundervisning din skola? Vem är ansvarig för att sådan utbildning blir av? Vem bestämmer vad som ska tas upp?
- Vad säger läroplanen om mediekunnighet?
- Medieundervisning för att göra eleverna mediekunniga – när pågår sådan undervisning? Hur kan undervisningen se ut- ge exempel? Vem ansvarar för elevernas medieundervisning?
- Medieundervisningsfortbildning för lärare – vad har du fått för sådan undervisning? Fritid eller på arbetstid? Under din lärarutbildning? (PIM, ITIS,LUSTII)
- Hur tycker du att skolans ledning förhåller sig till medieundervisning i skolan?

Individuellt mediekunnande

3. Tekniska mediefärdigheter

- Hur beskriver du dina egna tekniska mediefärdigheter?
- Hur är förhållandet mellan dina egna mediefärdigheter och de tekniska mediefärdigheter som du anser eleverna bör ha?
- Innebär denna ev skillnad i tekniska färdigheter något problem? Om ja, ge exempel
- Vilka medier arbetar du/ni med för att utveckla elevernas tekniska mediefärdigheter? (göra tidningar, radio, film etc)
- På vilket sätt får eleven undervisning i datorkunskap, att kunna använda en dator?(program, användning, regler, vett och etikett)
- Hur undervisar du om Internet? Vad tycker du är viktigt för eleverna att veta och förhålla sig till? Finns det några allmänna regler på skolan?
- På vilka sätt använder du datorer nu i undervisningen istället för att använda andra medier?
- Vilka andra medier undervisar du om? Böcker-bibliotek, TV, radio, tidningar etc

4. Den kritiska mediekunnigheten

- a. Undervisar du om olika typer av medieinnehåll? I så fall vilka? Vad tar du upp i din undervisning?
- b. Vilken typ av kunskap tycker du att eleverna bör få för att kunna förhålla sig till olika typer av medieinnehåll? (Förmåga att fullt förstå, läsa, eller att förstå innebörden av ett medieinnehåll.)
- c. Förmåga att klassificera texten eller betydelsen av texten inom ramen för befintliga typer av text. förmåga att utvärdera mediernas innehåll.
- d. Anser du att eleverna behöver någon kunskap om medielagar och regler och medieetik? Diskutera runt dina ståndpunkter. Att det är bra/inte bra för eleverna att kunna lite om lagar och regler för olika medier? (Förmåga att utvärdera medieområdet = Användarens kunskap om konventionen, regler eller normer som uttryckligen eller underförstått inverkan på mediernas system, lagar, tillsynsmyndigheter, användarens kunskap om spelare i videospel och så vidare.) Förståelse om överenskommelse för Tv och film = barnförbjuden film efter kl 21 i Sverige.
- e. Vilka kunskaper behöver eleverna när de söker och hämtar information på Internet? (kritiskt använda webbsidor, regler om användning)

Vid behov –se översikt från UNESCO

- *All media meddelanden är "konstruerade"
- * Varje medium har olika egenskaper, styrkor, och ett unikt "språk" i uppbyggandet
- * Mediebudskap tillverkas för särskilda ändamål
- * Alla medieinnehåll innehåller inbäddade värderingar och synpunkter
- * Människor använder sina individuella färdigheter, föreställningar och erfarenheter att bygga sina egna betydelser från medieinnehåll
- * Medier och medieinnehåll kan påverka övertygelser, attityder, värderingar, beteenden och den demokratiska processen (NAMLE-Core Principles, 2009).

Social mediekunnighet

5. Kommunikationsförmåga

- a. Hur och när får eleven lära sig att göra egen medieproduktion? Vad handlar det om för medier? Hur kan kreativiteten tas till vara? Används elevernas medieproduktion till något? Kan du tänka några möjligheter eller faror med detta?
- b. På vilket sätt kan eleven ta del av samhället via medier? ta del av samhällsinformation på Internet, Göra sin röst hörd
- c. Ställer sociala nätverk på internet andra krav på hur man ska vara än socialt umgänge i verkliga livet?
- d. Undervisar du om sociala nätverk på något sätt? Sociala nätverk, Grupptillhörighet, Förmåga att läsa i sociala nätverk, att kunna skapa en egen profil, veta hur man uppför sig, vad man får/bör och inte får/bör göra.

6. Tillfälle till lärarnas egna reflektioner angående vårt samtal

Publikationslista, JMG,

Institutionen för journalistik, medier och kommunikation

Publications by JMG

1. Weibull, Lennart (1983) *Tidningsläsning i Sverige*. Stockholm, Liber
2. Ohlsson, Anders (1989) *Politiska nyheter till nytta och nöje*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International
3. Severinsson, Ronny (1994) *Tidningar i konkurrens. Dagstidningarnas agerande på lokala läsarmarknader i Västergötland 1950–1985*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
4. Reimer, Bo (1994) *The Most Common of Practices. On Mass Media Use in Late Modernity*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm
5. Wallin, Ulf (1994) *Vad fick vi veta? En studie i svenska nyhetsmediers rapportering åren före folkomröstningen om EU*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
6. Weibull, Lennart och Kratz, Charlotta (red) (1995) *Tidningsmiljöer. Dagstidningsläsning på 1990-talet*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
7. Borden, William (1995) *Power Plays. A Comparison Between Swedish and American Press Policies*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
8. Tassew, Admassu (1995) *Reporting a Pandemic. A Comparative Study of AIDS News Coverage in African and European Dailies*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
9. Djerf-Pierre, Monika (1996) *Gröna nyheter. Miljöjournalistiken i televisionens nyhetssändningar 1961–1994*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
10. Andersson Odén, Tomas (1996) *Principer på pränt. En studie av redaktionella mål inom den svenska dagspressen*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
11. Melin-Higgins, Margareta (1996) *Pedagoger och spårhundar. En studie av svenska journalisters yrkesideal*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
12. Elliot, Maria (1997) *Förtroendet för medierna. TV, radio och dagspress i allmänhetens ögon*. Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet
13. Asp, Kent, Johansson, Bengt och Larsson, Larsåke (1997) *Nära nyheter. Studier om kommunaljournalistik*. Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet
14. Carlsson, Ulla (1998) *Frågan om en ny internationell informationsordning. En studie i internationell mediepolitik*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
15. Johansson, Bengt (1998) *Nyheter mitt ibland oss. Kommunala nyheter, personlig erfarenhet och lokal opinionsbildning*. Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet
16. Wallin, Ulf (1998) *Sporten i spalterna. Sportjournalistikens utveckling i svensk dagspress under 100 år*. Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet
17. Larsson, Larsåke (1998) *Nyheter i samspel. Studier i kommunjournalistik*. Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet

18. Weibull, Lennart och Wadbring, Ingela (red)(1998) *Publik och medier 1996/1997. Särtryck av artiklar om medier ur SOM-rapporterna nr 18 och 19*. Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet
19. Lindstedt, Inger (1998) *'Till de unga, till dem som ämna bliva tidningsmän'*. *Handböcker i journalistik*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
20. Dahlén, Peter (1999) *Från Vasaloppet till Sportextra. Radiosportens etablering och förgrening 1925–1995*. Stiftelsen Etermedierna i Sverige, Stockholm
21. Löfgren Nilsson, Monica (1999) *På Bladet, Kuriren och Allehanda. Om ideal och organiseringsprinciper i den redaktionella vardagen*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
22. Wadbring, Ingela och Weibull, Lennart (red)(2000) *Tryckt. 20 kapitel om dagstidningar i början av 2000-talet*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
23. Andersson Odén, Tomas (2000) *Skaraborgar'n och Spionen. Tidningar i Västra Götaland genom 250 år*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
24. Ghersetti, Marina (2000) *Sensationella berättelser. En studie av nyheter från Angola 1987 och om Prinsessan Diana 1997 i dagstidningar, radio och TV*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
25. Örnebring, Henrik (2001) *TV-Parlamentet. Debattprogram i svensk TV 1956–1996*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
26. Andersson Odén, Tomas (2001) *Redaktionell policy. Om journalistikens mål och inriktning i svensk dagspress*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
27. Jansson, André (2001) *Image Culture: Media, Consumption and Everyday Life in Reflexive Modernity*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
28. Nilsson, Åsa och Severinsson, Ronny (2001) *Trender och traditioner i svensk morgonpress 1987–1999*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
29. Stål, Margareta (2002) *Signaturen Bansai. Ester Blenda Nordström – pennskaft och reporter i det tidiga 1900-talet*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
30. Wadbring, Ingela; Weibull, Lennart och Bergström, Annika (red) (2002) *Efter Arbetet. Synen på nedläggningen och dess konsekvenser*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
31. Palm, Göran (2002) *I nationens och marknadens intresse. Journalister, nyhetskällor och EU-journalistik*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
32. Wadbring, Ingela (2003) *En tidning i tiden? Metro och den svenska dagstidningsmarknaden*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
33. Wallin, Ulf (2003) *Utlandsbilden i landsortspressen. Före, under och efter kampen mellan TT och FLT*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
34. Rahbek, Per (2004) *Från centralstyrning till lokalradio. Produktion och distribution inom Radiotjänst och Sveriges Radio*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
35. Sundin, Ebba (2004) *Seriegubbar och terrorkrig. Barn och dagstidningar i ett förändrat medielandskap*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
36. Jönsson, Anna Maria (2004) *Samma nyheter eller likadana? Studier av mångfald i svenska TV-nyheter*. Institutionen för Journalistik och

- masskommunikation, Göteborgs universitet
37. Brune, Ylva (2004) *Nyheter från gränsen. Tre studier i journalistik om invandrare, flyktingar och rasistiskt våld*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
38. Fogelberg, Karin (2004) *Reportrar på plats. Studier av krigsjournalistik 1960-2001*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
39. Asp, Kent (2004) *Jordskredssegern. Medierna och folkomröstningen om euron*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
40. Bergström, Annika (2004) *nyhetsvanor.nu. Nyhetsanvändning på internet 1998-2003*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
41. Bergström, Annika, Wadbring, Ingela och Weibull, Lennart (2005) *Nypressat. Ett kvartssekel med svenska dagstidningsläsare*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet,
42. Andersson, Magnus (2006) *Hemmet och världen. Rumsliga perspektiv på medieanvändning*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
43. Johansson, Bengt (2006) *Efter valstugorna. Skandalstrategier och mediemakt*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet 2006
44. Edström, Maria (2006) *TV-rummets eliter. Föreställningar om kön och makt i fakta och fiktion*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
45. Viscovi, Dino (2006) *Marknaden som mönster och monster. Ekonomiska experter och nyheter om ekonomi i Rapport 1978-1998*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet 2006
46. Svensson, Anders (2007) *Från norra ståplats till cyberspace. En beskrivning av en diskussion på internet om ishockey utifrån ett offentlighetsperspektiv*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
47. Bengtsson, Stina (2007) *Mediernas vardagsrum. Om medieanvändning och moral i arbetslivet*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
48. Asp, Kent (red) (2007) *Den svenska journalistkåren*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
49. Sternvik, Josefine (2007) *I krympt kostym. Morgontidningarnas formatförändring och dess konsekvenser*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
50. Grusell, Marie (2008) *Reklam – en objuden gäst? Allmänhetens uppfattningar om reklam i morgonpress och tv*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
51. Melin, Margareta (2008) *Gendered Journalism Cultures. Strategies and Tactics in the Fields of Journalism in Britain and Sweden*. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
52. Englund, Liselotte (2008) *Katastrofens öga. En studie av journalisters arbete på olycksplats*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
53. Fredriksson, Magnus (2008) *Företags ansvar. Marknadens retorik. En analys av företags strategiska kommunikation*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
54. Andersson Odén, Tomas; Ghersetti, Marina & Wallin, Ulf (2009). *När hoten kommer nära. Fågelinfluensa och tuberkulos i svensk massmedierapportering*. Institutionen för Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
55. Andersson, Ulrika (2009) *Journalister och deras publik. Förhållningssätt bland svenska journalister*. Institutionen för

- Journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
56. Monika Djerf-Pierre & Lennart Weibull (red.) (2009) *Ledarskap i framgångsrika tidningsföretag*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
57. Bjur, Jakob (2009) *Transforming Audiences. Patterns of Individualization in Television Viewing*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
58. Sandstig, Gabriella (2010) *Otrygghetens landskap. En kartläggning av otryggheten i stadsrummet och en analys av bakomliggande orsaker, med fokus på mediernas roll*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
59. Wiik, Jenny (2010) *Journalism in Transition. The Professional Identity of Swedish Journalists*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
60. Magnusson, Ann-Sofie (2010) *Bilden av psykiatriområdet. Nyhetsrapporteringen i Rapport 1980-2006*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
61. Thorbjörn Broddason, Ullamaija Kivikuru, Birgitte Tuft, Lennart Weibull, Helge Östbye (red.) (2010) *Norden och världen. Perspektiv från forskningen om medier och kommunikation*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
62. Gheretti Marina, Odén Tomas A. (2010) *Pandemin som kom av sig. Om svininfluensan i medier och opinion*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
63. Asp, Kent (2011) *Mediernas prestationer och betydelse*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
64. Oscar Westlund (2012) *Cross-Media News Work. Sensemaking of the Mobile Media (R)evolution*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
65. Jonas Ohlsson (2012) *The Practice of Newspaper Ownership. Fifty years of Control and Influence in the Swedish Local Press*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
66. Kent Asp (red) (2012) *Svenska journalister 1989-2011*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
67. Johannes Bjerling (2012) *The Personalisation of Swedish Politics. Party Leaders in the Election Coverage 1979-2010*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.
68. Oxstrand, Barbro (2012) *Från Media Literacy till mediekunnighet. Lärares uppfattning och förståelse av begreppet mediekunnighet och IKT i skolan och deras syn på medieundervisning*. Institutionen för Journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet.